

O IMPACTO DA AÇÃO EDUCATIVA NA EMERGÊNCIA DA LITERACIA

Joana Sofia de Moura Simões

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

O IMPACTO DA AÇÃO EDUCATIVA NA EMERGÊNCIA DA LITERACIA

Joana Sofia de Moura Simões

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Professor Doutor João Rosa

2017

AGRADECIMENTOS

Este relatório não seria possível de realizar sem o contributo de um conjunto de pessoas que, de forma direta ou indireta, me ajudaram ao longo da Licenciatura e do Mestrado.

Tenho de agradecer, em primeiro lugar, ao meu pai e à minha mãe, por me apoiarem sempre a seguir o que eu tanto queria. Por me ouvirem e incentivarem ao longo destes quatro anos e meio. Sem a ajuda, carinho e atenção deles eu não teria conseguido concluir este ciclo de estudos.

À minha irmã, por me apoiar ao longo destes anos, por ouvir os meus desabafos e me ajudar a encontrar sempre a melhor solução para os problemas que foram surgindo.

À Sara e à Inês por todas as partilhas de experiências, incluindo acompanhar a gravidez de uma delas, momento marcante deste mestrado.

À Rita e à Cátia por terem estado ao meu lado ao longo deste mestrado, pela amizade e entreaajuda, por me fazerem rir e por todos os momentos vividos.

À Júlia por ter partilhado comigo este período das nossas vidas, incluindo ambos os estágios, e me ter mostrado que a paciência não tem limites. Agradeço-lhe pela amizade, partilhas, sorrisos, por me ter levantado a cabeça e por ter ficado. Sem ela nada disto faria tanto sentido.

Ao professor João Rosa, por todo o apoio que me deu ao longo dos dois estágios (creche e jardim-de-infância). Por estar sempre pronto a ouvir as minhas dúvidas e ter sempre uma palavra de segurança para me transmitir. Obrigada por me ajudar a completar este ciclo de estudos.

À educadora Vera por partilhar comigo os seus conhecimentos e à educadora Ana Paula por todos os momentos de partilha, entreaajuda, compreensão e amizade.

Às outras educadoras do jardim-de-infância pelas partilhas de experiências e pela colaboração.

Às instituições de ensino que me acolheram e me permitiram realizar a Prática Profissional Supervisionada.

Às crianças e às suas famílias, por me terem deixado ser uma parte integrante das suas vidas, partilhando aprendizagens, conhecimentos e momentos.

E, por fim, a todas as outras pessoas que, de uma maneira ou de outra, estiveram presentes ao longo deste percurso e me apoiaram sempre que possível.

RESUMO

No presente relatório é descrita, fundamentada e analisada a Prática Profissional Supervisionada no contexto de Jardim-de-Infância que decorreu numa instituição escolar da rede pública envolvendo 20 crianças entre os 4 e os 6 anos, uma das quais estava diagnosticada com Necessidades Educativas Especiais.

Para além das atividades normais que decorreram com as crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento nos vários domínios curriculares, descreve-se igualmente um estudo específico, participado por todas as crianças, em que se procurou compreender qual o impacto da ação global do educador no desenvolvimento de competências emergentes de literacia.

A metodologia baseou-se nos princípios dos estudos de intervenção e foi de natureza mista, tendo assim uma vertente quantitativa e outra qualitativa. Para a recolha de dados quantitativos recorreu-se a um pré-teste e um pós-teste, iguais e especificamente desenhados para o efeito, aplicado individualmente a cada criança. Os dados qualitativos compreenderam notas de campo, observação naturalista e registos fotográficos.

Os resultados mostraram que a ação do educador teve um impacto significativo na aquisição de diversas competências de literacia emergente por parte das crianças, nomeadamente: a capacidade de oralizar acontecimentos passados; o reconhecimento de convenções de leitura; a progressiva distinção entre letras e números; e a capacidade de produzir palavras novas tendo por base uma estrutura silábica fornecida. Não se verificaram diferenças significativas em tarefas que exigiam uma prévia compreensão do princípio alfabético, princípio este ainda em construção nestas idades.

Conclui-se que é importante o/a educador/a promover situações de aprendizagem que, regularmente, promovam a construção de conhecimentos emergentes de literacia.

Faz-se ainda uma reflexão final sobre o impacto da prática profissional no desenvolvimento da profissionalidade docente pelo futuro educador de infância.

Palavras-Chave: Literacia emergente; Profissionalidade docente; Prática profissional supervisionada.

ABSTRACT

This report analyses the learning processes developed throughout the Professional Supervised Practice that took place in a state run preschool, involving twenty children, four to six year-olds, one of which was diagnosed for Special Educational Needs.

Different types of activities are described, aiming at promoting development in a diverse range of curricular domains. A specific intervention study evaluating the impact of preschool teachers' practices on the development of emergent literacy skills by children is also presented.

A mixed methodology was used, both quantitative and qualitative. All children were pre- and post-tested, individually, with the same tool, especially designed by the researcher, measuring emergent literacy skills. Field notes, naturalistic observations and photographic records were also collected.

Results showed a significant impact of preschool teachers' practices on a range of literacy skills, namely: the ability to describe past events; grasping of formal reading conventions; distinguishing letters and numbers; and producing new words once provided with a given syllabic structure. No significant effect was found when tasks required previous understanding of the alphabetic principle, as expected for this age range.

The conclusion states that it is highly relevant to implement educational practices, on a daily basis, that promote literacy emergent skills.

A final discussion on the impact of supervised practice on the development of preschool would-be teachers' professionalism is finally performed.

Key-words: Emergent literacy; Teachers' professionalism; Supervised Professional practice.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização da ação educativa	3
1.1. Meio e Contexto Socioeducativo	3
1.2. A Equipa Educativa	4
1.3. As Famílias das crianças.....	6
1.4. O Grupo de crianças	7
1.5. O Ambiente Educativo.....	9
1.5.1. Intenções educativas definidas pela equipa	10
1.5.2. Espaços físicos, sala de atividades e materiais.....	12
1.5.3. Rotina diária	15
2. Análise reflexiva da intervenção	17
2.1. Planificação Geral	17
2.2. Intenções para a ação	19
2.1.1. Com as crianças	19
2.1.2. Com as famílias	23
2.1.3. Com a equipa educativa	24
2.3. Processo de Intervenção em Jardim-de-Infância.....	25
2.4. Avaliação das intenções.....	26
2.5. Avaliação do grupo de crianças.....	27
3. Investigação em jardim-de-infância	31
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	31
3.2. Revisão da Literatura	32
3.3. Roteiro metodológico e ético	33
3.4. Apresentação dos dados.....	38
3.4.1. Análise da distribuição das variáveis dependentes.....	39

3.4.2. Análise das médias e desvios-padrão	40
3.4.3. Análise da significância das diferenças de médias	40
3.4.4. Análise qualitativa	41
3.5. Discussão dos dados	42
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	43
5. Considerações finais	47
Referências Bibliográficas	48

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise da assimetria Pré-Teste	40
Tabela 2. Análise da assimetria Pós-Teste	40
Tabela 3. Médias obtidas nos momentos de avaliação	41

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim-de-Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS), tem como objetivo permitir o registo e a reflexão das intenções, motivações e processos vividos ao longo do estágio em jardim-de-infância (JI). Para isso, foi necessário realizar uma fundamentação teórica de todas as opções realizadas ao longo da prática pedagógica. O contexto socioeducativo, as intenções definidas para a prática, a investigação e a construção da profissionalidade foram os quatro eixos de orientação, sendo que cada um foi alvo de descrição e reflexão.

Ao longo do estágio foi possível perceber que a educadora cooperante favorecia os momentos de conversa em grande grupo no tapete, e primava por ler bastantes histórias às crianças. Grande parte da sua ação assenta no diálogo e no desenvolvimento de competências cognitivas no grupo. Assim, pareceu apropriado investigar de que forma é que a ação do educador poderia ter impacto na emergência da literacia nas crianças. Esta competência implica que as crianças consigam utilizar e compreender para que serve a leitura e a escrita, ainda que não saibam ler nem escrever (Silva, Marques, Mata, & Rosa 2016). Com esta investigação pretendeu-se assim aumentar os conhecimentos em relação às aprendizagens do grupo (Bento, 2009).

A investigação realizada foi mista e nela recorreu-se à realização de um pré-teste e de um pós-teste. O objetivo foi o de conseguir, posteriormente, analisar as respostas das crianças e perceber se houve ou não mudanças. Terminada a intervenção, e após serem analisados os dados, foi possível concluir que houve melhorias significativas no que à literacia diz respeito. Apenas as respostas que necessitavam de conhecimentos mais complexos a nível cognitivo não apresentaram resultados tão notórios. Contudo, foi possível perceber que houve efetivamente alguma aprendizagem.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se dividido em cinco partes, todas interligadas entre si.

Na primeira parte é apresentada uma caracterização da ação educativa. Nela são descritas as características do meio socioeducativo, da equipa educativa, das famílias e do grupo de crianças. São ainda apresentados aspetos relacionados com o ambiente educativo, nomeadamente, as intenções educativas que foram definidas pela

equipa; a disposição dos espaços físicos, da sala de atividades e dos materiais; e a organização da rotina diária.

A segunda parte do relatório corresponde a uma análise reflexiva da intervenção. Aqui, é definida uma planificação geral da ação desenvolvida pela estagiária com o grupo de crianças e são apresentadas as intenções que esta definiu para a ação quer com as crianças, quer com as famílias, quer com a equipa educativa. De referir que para a concretização de qualquer um destes pontos foi fundamental a caracterização realizada anteriormente, como forma de adequar a prática ao contexto. Posteriormente é apresentado um pouco do que foi o processo de intervenção em jardim-de-infância, e é ainda feita a avaliação das intenções assim como do grupo de crianças.

O ponto seguinte é o referente à investigação. Inicialmente é apresentada e fundamentada a problemática, sendo indicado como é que o tópico para a mesma surgiu. Para isso, mais uma vez, foi necessário recorrer à caracterização do contexto, sem perder de vistas as intenções para a ação definidas. De seguida é feita uma revisão da literatura, na qual é consultada bibliografia específica sobre a emergência da literacia, como forma de fundamentar o trabalho feito. É também apresentado um roteiro metodológico, no qual é possível perceber tudo o que foi realizado, e um roteiro ético, que apresenta os princípios éticos defendidos. Segue-se uma apresentação dos dados, dividida por tópicos de análise nas vertentes quantitativa e qualitativa. Este ponto termina com uma discussão dos resultados obtidos, confrontando-os, sempre que possível, com bibliografia específica.

O quarto ponto é relativo à construção da profissionalidade enquanto educadora de infância no contexto. Aqui é feita uma reflexão de toda a prática, em creche e em jardim-de-infância, sendo notório o impacto que ambas as valências tiveram no fornecimento de experiências e conhecimentos. É a vertente prática que, aliada aos conhecimentos teóricos, permite melhorar a intervenção junto das crianças.

Por fim, são apresentadas as considerações finais. Este tópico, no final do relatório, serve para mostrar as principais conclusões a que se chegou com a realização deste e com a ação junto do grupo.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

A diversidade de contextos para a educação de infância existente atualmente em Portugal é vasta (Silva et al., 2016). Assim, neste primeiro capítulo, será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo no qual foi realizada a intervenção.

Inicialmente é apresentado o meio e o contexto socioeducativo, como forma de realizar uma caracterização mais abrangente. De seguida, é caracterizada a equipa educativa, assim como as famílias das crianças e o grupo. Depois, é exposto o ambiente educativo e, como forma de organizar a informação, este está dividido em três pontos fundamentais: as intenções da equipa, o espaço físico e a rotina diária.

1.1. Meio e Contexto Socioeducativo

O JI no qual foi realizado o período de observação e consequente PPS localiza-se na cidade de Queluz. É, segundo o Projeto Educativo (2013-2016), uma das povoações mais antigas do concelho de Sintra. A zona é urbana e é caracterizada por habitações sociais residenciais, além de algumas atividades económicas, como pequeno comércio e serviços.

A população é de cerca de 40000 habitantes para uma área de 1,89 km², o que torna este meio um daqueles com maior densidade populacional da zona. Os habitantes são, segundo o Projeto Educativo (2013-2016), provenientes de várias regiões do país mas também do estrangeiro, nomeadamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Desta forma, o meio é bastante heterogéneo a nível cultural e social.

Pertencendo a um agrupamento de escolas, a tutela está a cargo ao Ministério da Educação e Ciência e a sua organização a nível administrativo é idêntica a outros estabelecimentos de ensino, sendo que importa referir que ao nível da educação pré-escolar, existe um coordenador do departamento da valência. É um agrupamento de escolas TEIP, ou seja, é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária, nomeação presente no despacho normativo n.º55/2008 de 23 de outubro. Quer isso dizer, segundo a legislação já referida, que a população da escola se encontra em situações de risco de exclusão quer social quer escolar. Para isso, são

criadas condições junto dos estabelecimentos para que possa ser promovida uma educação de qualidade com vista ao sucesso educativo de todos.

A escola é denominada de EB1/JI, ou seja, além da valência de jardim-de-infância na qual existem sete salas, engloba também a valência do primeiro ciclo do ensino básico. Além dela, fazem parte do agrupamento de escolas no qual está inserida, mais outra EB1/JI e uma EB2,3, sendo esta uma escola do segundo e o terceiro ciclo do ensino básico.

Em termos de ofertas educativas, a escola dispõe de um serviço de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) que, segundo o Regulamento Interno (2013-2017), assegura um horário anterior e posterior ao horário letivo. Este serviço é fornecido por uma associação em parceria e funciona nas instalações da escola. Existe uma biblioteca escolar à qual as crianças se deslocam de quinze em quinze dias para requisitarem um livro de histórias e o levarem para casa. Há também um refeitório amplo e um pavilhão polidesportivo ao qual as crianças vão uma vez por semana para realizarem uma sessão de educação física.

Nas imediações da escola existe uma igreja e alguns espaços de pequeno comércio e serviços. Existe, também, um jardim com um parque infantil a poucos metros do JI, ao qual as crianças por vezes se deslocam com a equipa educativa para poderem usufruir desse espaço e dos equipamentos presentes.

É ainda relevante referir que as educadoras dinamizam, todas as terças feiras, de novembro a abril, o projeto “Brinca comigo”. Este destina-se a crianças entre os 18 meses e os 3 anos e às suas famílias. São criados momentos que estimulam o desenvolvimento e a criação de laços familiares mediados por profissionais de educação. Existe ainda um outro projeto que têm como objetivo reabilitar os espaços exteriores em parceria com as famílias e com recursos doados.

1.2. A Equipa Educativa

Na escola em que foi realizada a prática profissional supervisionada, a equipa educativa é composta por diversos adultos com as mais variadas funções. Há sete educadoras, seis auxiliares de apoio educativo destacadas para a valência de jardim-de-infância, professores do primeiro ciclo do ensino básico, assistentes operacionais para o primeiro ciclo do ensino básico, técnicos de apoio às crianças com necessidades educativas especiais, direção, elementos da secretaria, bibliotecárias,

membros da empresa responsáveis pelas refeições, animadores do AAAF, entre muitos outros.

É notória a cooperação que existe entre os mais diversos membros do contexto educativo, e isso é algo defendido no Carta de Princípios para a Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) na qual é referido que os intervenientes no ambiente educativo se devem respeitar mutuamente e cooperar entre si (APEI, 2011). Por exemplo, ao nível do jardim-de-infância, as auxiliares de apoio educativo rodam, cada uma, por duas salas, mas essa rotação é flexível e alvo de mudanças sempre que solicitado por algum dos intervenientes. Também com o pessoal da biblioteca isso é visível, uma vez que as crianças vão lá diversas vezes e existe um esforço por parte deles em fomentar momentos dedicados à faixa etária. A cooperação existe também entre as educadoras de infância, que se juntam em algumas reuniões para que haja resolução de problemas ou partilha de situações e saberes, assim como delinear estratégias e formas de organização de alguns momentos ou dias festivos. Esta cooperação é algo que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), vai contribuir para a construção da profissionalidade e para a melhoria da prática. Hohmann e Weikart (2011) definem então que o trabalho de equipa tem de assentar em três eixos, ser ativo, respeitador e apoiante.

Em relação à equipa educativa dentro da sala de atividades, esta é composta por uma educadora e uma auxiliar de apoio educativo que dá apoio a duas salas do jardim-de-infância. Existe ainda uma outra auxiliar de apoio educativo que se encontra por vezes na sala com o intuito de dar apoio a uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A educadora é licenciada em Educação de Infância e exerce a profissão há 25 anos. Esta refere não adotar nenhum modelo específico para a sua ação com as crianças. No que respeita a planificações, e tal como referem Parente e Formosinho (2005), as educadoras que não trabalham segundo a metodologia de trabalho por projeto, planificam momentos e tarefas tendo em conta as situações emergentes das crianças, ou seja, os seus interesses e necessidades. Além disso, e devido à vigência de um Plano Anual de Atividades (PAA) na escola, este também é seguido pela educadora da sala.

A relação entre a equipa, assim como entre todos os elementos da escola, é de colaboração, partilha e parceria e são visíveis alguns princípios definidos por

Hohmann e Weikart (2011), como o respeito pelas características individuais de cada um e a realização de uma comunicação aberta.

1.3. As Famílias das crianças

Tendo como ponto de partida uma citação de Oliveira e Marinho-Araújo (2010), na qual se pode ler que “A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável ... pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo” (p.100), é notória a importância que a família tem na vida e desenvolvimento de cada criança. Assim, o educador de infância tem de estabelecer uma relação com as famílias para que, numa ação conjunta, consigam proporcionar as experiências mais adequadas a cada criança, ajudando-a assim no seu desenvolvimento. Valorizar as famílias e os conhecimentos que estas têm foi um fator observado ao longo do estágio em jardim-de-infância, uma vez que é algo defendido pela educadora.

No Projeto Educativo (2013-2016) é referido que as famílias são vistas como parceiros da escola no que ao sucesso escolar diz respeito, uma vez que estas são encaradas como os principais responsáveis pela educação das crianças. Partindo desse pressuposto, no Projeto Educativo (2013-2016), são defendidos alguns objetivos, tais como (i) aumentar a participação das famílias na vida escolar das crianças; (ii) auxiliar na criação de hábitos e rotinas nas crianças; e (iii) fomentar a compreensão dos problemas relacionados com os processos de crescimento e de ensino-aprendizagem.

Numa caracterização mais aprofundada das famílias¹, e tendo como base as informações recolhidas dos processos de cada criança, a maioria dos encarregados de educação têm habilitações literárias entre o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário, existindo apenas cinco familiares com habilitações inferiores a essas e três com habilitações superiores. Relativamente à situação profissional, a maioria dos encarregados de educação encontra-se a trabalhar, mas existem também alguns que se encontram desempregados, assim como um reformado e um estudante. No que diz respeito à nacionalidade, a grande maioria dos encarregados de educação é portuguesa e os restantes são oriundos dos PALOP. Na chegada e na partida das crianças foram observados alguns momentos de partilha e diálogo entre famílias e equipa educativa. Nesses momentos é referida alguma necessidade da criança, mas

¹ Ver anexo A

também partilhadas algumas questões por parte das famílias. Estas conversas informais, juntamente com os recados na caderneta, a exposição de trabalhos e registos e as reuniões de famílias e individuais são as formas privilegiadas de comunicação escola-família.

É ainda relevante perceber que, segundo mais uma vez os dados recolhidos nos processos das crianças do grupo, a maioria das famílias tem uma estrutura familiar parental, embora existam casos de monoparentalidade e de estruturas alargadas. Esta heterogeneidade que existe no meio social e cultural da criança é importante porque serve de base à realidade que esta conhece (Ferreira, 2004). Existem também redes de sociabilidade familiar alargada (Ferreira, 2004), como avós, tios ou primos que muitas vezes ficam encarregues de ir levar ou buscar as crianças à escola e com os quais também é importante estabelecer relações de colaboração e partilha de informação.

1.4. O Grupo de crianças

“Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 24). Com esta citação, é perceptível a importância que tem fazer uma caracterização do grupo². Isto porque, só conhecendo as crianças, se pode compreender as interações sociais que estas têm.

O grupo de crianças do JI com o qual foi realizada a intervenção é constituído por vinte crianças, oito do género feminino e doze do género masculino. Este número está de acordo com a legislação em vigor, uma vez que, segundo o Despacho normativo n.º 7B de maio de 2015, os grupos devem ter no máximo vinte crianças caso existam elementos com NEE cujo grau de funcionalidade o justifique. Relativamente às idades, existem crianças com quatro, cinco e seis anos, sendo que a grande maioria tem cinco anos. Sendo um grupo heterogéneo, as crianças encontram-se em momentos de desenvolvimento diferentes o que proporciona a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014). Esse facto vai permitir que as interações sejam enriquecedoras para os intervenientes,

² Ver anexo B

contribuindo assim para o desenvolvimento e aprendizagem de cada um (Silva et al., 2016).

No que diz respeito ao percurso institucional, apenas seis crianças são novas no grupo, sendo que as outras já se encontram juntas desde o ano passado. Este fator ganha relevância quando percebemos que, tal como nos diz Ferreira (2004), as crianças que já se encontram há mais tempo na escola têm “alguma familiaridade, experiência e conhecimento das regras sociais” (p.77), assim como já conseguem prever ou até mesmo antecipar padrões relacionados com a ação social (ibidem, 2004).

Relativamente às características de desenvolvimento, e segundo o que foi observado até ao momento, as crianças do grupo apresentam, no geral, um nível de desenvolvimento apropriado para as suas idades nos três grandes domínios, físico, cognitivo e psicossocial. Existem, contudo, crianças que têm algumas dificuldades, ao nível da concentração assim como do cumprimento de algumas regras³⁴. É perceptível a formação de alguns grupos e as preferências de amizades de algumas crianças, embora todas interajam entre si.

Há ainda que referir o caso específico da criança com NEE. Segundo a sua ficha de referenciação para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), a criança foi diagnosticada como tendo um atraso global do desenvolvimento psico-motor, com predomínio claramente motor, correspondente a uma disparésia espástica. Segundo Mas (2014), trata-se de um tipo de Paralisia Cerebral que normalmente é detetado até aos três anos, o que corrobora o que é descrito na ficha de referenciação uma vez que lá é referido que os problemas começaram a ser identificados por volta dos quatro meses. A mesma autora refere que a disparésia espástica modifica a postura uma vez que o equilíbrio é afetado, dificultando a marcha

³ “Quando estavam na fila para o recreio, a E. começou a cuspir para cima de algumas crianças. Disse-lhe para se sentar no tapete e que se não pedisse desculpa e voltasse a fazer não ia lá fora. Ela sentou-se e começou a chorar muito. Passado um tempo perguntei se ela ia pedir desculpa e ela agarrou-se a mim. Disse-lhe que tinha de falar primeiro com as outras crianças e só depois comigo e ela foi abraçar todas as crianças do comboio ao mesmo tempo que dizia “desculpa”. Depois veio abraçar-me novamente e disse “Desculpa Joanelinha”. (Nota de Campo, 20 de outubro de 2016, Sala de Atividades)

⁴ “A Pa. hoje esteve mais irrequieta, não ficava sentada no tapete nem fazia o que lhe era pedido. Ela não parava de desapertar os sapatos e por isso a educadora tirou-lhe um. À tarde, começou a gritar e a espernear na sala e por isso fui com ela para um canto e só saí de lá quando ela se acalmou. Tentou beliscar-me, bater-me ou dar-me pontapés mas nem assim me afastei. O animador do ATL, que a conhece, perguntou-me até se eu precisava de ajuda mas disse-lhe que não.” (Nota de Campo, 26 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

devido também a reduzida mobilidade das pernas (Mas, 2014). Acrescenta ainda que este tipo de paralisia cerebral também afeta a motricidade fina no que diz respeito à precisão do movimento, sendo estes também mais lentos (Mas, 2014).

A criança em questão tem quatro anos e consegue caminhar agarrada a alguém ou com o andarilho, sendo que sozinha a criança gatinha⁵. Isso vai ao encontro do que é defendido Mas (2014), quando a autora refere que as crianças com este problema só se começam a deslocar aos dois anos e a iniciar a marcha as quatro e que, quando iniciam, se assemelha a pequenos saltos e com os joelhos juntos, tal como é verificado na criança. Já mantém algum equilíbrio quando sentada, mas é notória a rigidez dos músculos das pernas uma vez que ela apenas se senta com estas esticadas. Relativamente à motricidade fina, os trabalhos de precisão são muito dificultados, sendo que os desenhos e pinturas são normalmente compostos de largos traços. A nível cognitivo, psicossocial e de linguagem a criança não apresenta nenhum problema. O facto de conseguir falar, perceber o que lhe é dito e interagir com o outro facilita a sua integração no grupo e na sociedade⁶ (Mas, 2014).

Segundo Mas (2014), a base do tratamento é a fisioterapia. Esta vai ajudar a melhorar a postura e a coordenação motora, sendo que podem também ser utilizados instrumentos que ajudem. Nos casos mais graves é realizada uma cirurgia ao nível dos tendões. A criança em questão faz fisioterapia e utiliza, além do andarilho, um *standing*, ou seja, um instrumento que a ajuda a ficar em pé, corrigindo a sua postura, e umas talas nos pés para ajudar a mantê-los direitos. Como é mencionado na ficha de referência, a criança foi ainda sujeita a uma intervenção cirúrgica nos tendões de Aquiles quando tinha dois anos.

1.5. O Ambiente Educativo

O ambiente educativo engloba todos os fatores que têm importância para o desenrolar do processo educativo (Silva et al., 2016). Assim, caracterizar elementos chave como a organização do tempo, do espaço e materiais e da ação educativa

⁵ “Quando levei as garrafas para junto dos grupos, a D. pediu para ser ela a distribuir. Como ela para se deslocar sozinha gatinha, pedi à auxiliar de apoio educativo que me desse uma mala da casinha. Assim, a criança colocava a mala sobre o ombro e levava a garrafa lá dentro.” (Nota de Campo, 2 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁶ “A D. estava a ir para o recreio no seu carrinho, empurrada pela educadora. A Pa. chegou junto do adulto e disse “Ela fala e mexe-se, mas está doente”. Com isto, a D. virou-se para trás e respondeu “eu não estou doente, só tenho um problema nas minhas pernas”. (Nota de Campo, 29 de setembro de 2016, Corredor).

torna-se primordial. Isto porque, é através do reconhecimento da rotina, dos espaços, e intervenção dos adultos, que a criança vai continuando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste ponto do relatório serão então apresentadas, numa primeira fase, as intenções educativas definidas pela equipa, ou seja, os eixos que guiam a ação da educadora e da restante equipa educativa. Posteriormente serão caracterizados os espaços físicos, a sala de atividades e os materiais que dela fazem parte e, por fim, será definida a rotina diária do grupo e o impacto que esta tem no mesmo.

1.5.1. Intenções educativas definidas pela equipa

Para caracterizar os princípios orientadores da ação da educadora, assim como as intenções educativas, e à falta de um modelo seguido ou do projeto curricular de grupo deste ano letivo, a educadora facultou o projeto curricular do ano passado, dizendo que o que ela definiu na altura continua a ser o que defende atualmente.

Assim, e iniciando esta descrição pelos princípios orientadores, a educadora refere vários. Começa por defender (i) a importância que a curiosidade e o desejo de aprender têm. Ao estimular estes dois fatores, a criança pode iniciar processos de exploração e de compreensão do mundo que a rodeia, essenciais para o desenvolvimento e para a criação de conhecimentos (Silva et al., 2016). De seguida refere (ii) a diferenciação pedagógica, que, segundo Santos (2009) corresponde a uma gestão do currículo que é feita pelos educadores tendo em conta que nem todos aprendem da mesma forma. O mesmo autor acrescenta que, no fundo, esta diferenciação significa adequar os momentos às crianças tendo em conta as características de cada um, o que requer, por parte dos educadores, um conhecimento aprofundado do desenvolvimento de todas as crianças do grupo. No Projeto Curricular de Grupo (2015/2016) é ainda mencionado a importância que trabalhar em pequenos grupos pode ter nesta ocasião, uma vez que estimula a cooperação e respeita os ritmos e especificidades de cada criança.

Existem ainda mais cinco princípios que a educadora defende como orientadores da ação, (i) Educação para os valores, explorando sentimentos, emoções e atitudes; (ii) Reforço do desenvolvimento de competências matemáticas; (iii) Conhecimento do meio local – educação ambiental; (iv) Desenvolvimento de competências de leitura e escrita; (v) Envolvimento dos encarregados de educação e

comunidade local nas atividades da escola. Fazendo agora uma pequena contextualização e fundamentação de cada um, e começando pela educação para os valores, estes só se aprendem se forem vividos em conjunto com o outro (Silva et al., 2016). Assim, se os educadores regerem a sua ação tendo em conta os sentimentos e emoções de cada um e adequam as suas respostas, priorizando atitudes de partilha, respeito e cooperação, esses serão reconhecidos pelo grupo e podem ser alvo de apropriação por parte de cada criança⁷ (Silva et al., 2016). Passando ao segundo princípio referido, relacionado com as noções matemáticas, estas são adquiridas na infância e é por isso necessário estimulá-las no pré-escolar. Partindo das explorações da criança, a matemática pode ser trabalhada de uma forma que lhes é mais próxima, utilizando para isso os acontecimentos do seu quotidiano⁸⁹ (Silva et al., 2016). O terceiro princípio está diretamente relacionado com o desenvolvimento da Área do Conhecimento do Mundo. Trata-se por isso de sensibilizar as crianças para as ciências (naturais e sociais), incidindo sobre o meio que lhe é mais próximo e sobre a interação com a natureza e o ambiente¹⁰. O quarto princípio defendido está, como o nome indica, relacionado com o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016) “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a

⁷ “A educadora leu uma história chamada “Eu consigo!”. Ainda antes de começar, o G. M. referiu que a mesma era “sobre nunca desistir”. Procedeu-se então à leitura e, no final, o Mr. colocou o braço no ar e disse “Eu tenho sorte. Não consigo fazer nada.” A educadora chamou-o para ao pé dela e perguntou ao resto das crianças coisas que o Mr. conseguisse fazer. A lista passou por “brincar”, “comer sozinho”, “contar”, “estar sentado”. Quando as crianças começaram a referir tudo o que ele conseguia fazer, o Mr. começou a chorar muito. Para tentar acalmá-lo e ao mesmo tempo mostrar-lhe mais uma coisa que ele conseguia fazer, a educadora foi com ele contar as presenças e quando a criança conseguiu e o grupo o aplaudiu, o Mr. voltou a chorar. Abraçou-se à educadora e só acalmou quando foram brincar para as áreas”. (Nota de Campo, 30 de setembro de 2016, Sala de Atividades).

⁸ “Na sequência da conversa anterior, o F. diz que a prima também já usou fralda quando era pequena mas agora já não que já tem três anos. Então a educadora, diz-lhe “Se tu tens quatro [e faz esse número com os dedos de uma mão] e a prima tem três [faz com a outra mão], quantos anos tinhas tu quando ela nasceu?” “Aaaaa...tinha 1” responde ele.” (Nota de Campo, 14 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁹ “As crianças levaram as casinhas com dinheiro que recolheram hoje. Esse dinheiro é para entregar à missão pijama. Com o grupo em roda, cada criança tirou o dinheiro que levou e viu se tinha notas ou moedas, dividiu as moedas por categorias e contou as moedas que tinha. Alguns conseguiram ainda dizer a quantidade de dinheiro que tinham.” (Nota de Campo, 22 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

¹⁰ Durante a reunião da manhã, andava no tapete um bicho da madeira. A B. afastou-se quando ele foi para junto dos pés dela e a educadora levou então o inseto para o centro do tapete, disse ao grupo que não fazia mal nenhum e continuou com a reunião. Entretanto chegou o G. M. que se sentou junto da educadora. Assim que o bicho se voltou a mexer ele levantou o pé e pisou-o. (Nota de Campo, 7 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (p. 60). O contacto com livros¹¹ e texto escrito, o estímulo da linguagem oral e da aquisição de novo vocabulário, tudo isto são formas de contribuir para ajudar a criança no desenvolvimento destas competências. Por fim, o último princípio enumerado está relacionado com o envolvimento das famílias e da comunidade. Para isso, segundo Hohmann e Weikart (2011), é necessário fazer com que as famílias se sintam bem no contexto, criando situações para isso, tais como conversar com elas quando deixam ou levam as crianças ou promover as visitas à sala de atividades¹².

Partindo de todos os princípios definidos, foram então estabelecidas intenções educativas para a ação. No Projeto Curricular de Grupo (2015/2016), são então definidas as seguintes intenções (i) Promover o sucesso educativo, através do envolvimento de todas as crianças em atividades que levem à utilização dos conteúdos em contextos significativos, atendendo à sua heterogeneidade cultural; (ii) Promover o estabelecimento de vínculos de relação e de cooperação entre todas as crianças e educadoras, visando potenciar o desenvolvimento de uma saudável “noção de pertença”; (iii) Articular as ações desenvolvidas por todos os docentes rentabilizando-as junto das Crianças/Família/meio; (iv) Garantir um clima estimulante e que proporcione um aumento de autoestima; e (v) Proporcionar a todas as crianças, vivências estruturantes que as ajudem a definir um projeto de vida autónoma e feliz.

1.5.2. Espaços físicos, sala de atividades e materiais

“As crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161). Esta afirmação é corroborada nas OCEPE (Silva et al., 2016), uma vez que lá é defendido que o espaço vai permitir à criança desenvolver a sua independência e autonomia, essenciais para que as aprendizagens surjam. Devido à importância que tem para o trabalho e vida no jardim-de-infância, a organização da sala de atividades e dos materiais deve ser da responsabilidade dos educadores (Decreto-Lei n.º241/2001

¹¹ “Já perto da hora de saída, a educadora perguntou à Pa. se ela queria ler uma história ao grupo. Ela disse que sim, puxou uma cadeira e pediu as crianças para se sentarem direitas e em silêncio. Enquanto ela contava a história, todo o grupo a esteve a ouvir e ela ia chamando a atenção de quem se distraía ou não estava bem sentado.” (Nota de Campo, 30 de setembro de 2016, Sala de Atividades).

¹² “Foi hoje o último dia para as famílias nos ajudarem com o fato, uma vez que o mesmo tem de ser entregue amanhã. O pai do A. foi à sala finalizá-lo.” (Nota de Campo, 3 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

de 30 de agosto). A organização do espaço da sala de atividades, se for consistente, vai permitir que a criança saiba em que sítio quer brincar e que materiais tem disponíveis para o fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

A sala tem muita luz natural e termicamente está bem adaptada. Tem uma casa de banho (dentro do espaço da sala) com duas sanitas, três lavatórios e um duche. Tal como é referido no Projeto Curricular de Grupo (2015/2016), encontra-se dividida por áreas. Estas, segundo Hohmann e Weikart (2011), devem ter nomes de fácil identificação para as crianças e todas devem ser de fácil acesso. Embora devam existir diversas áreas, o espaço para as crianças brincarem deve ser amplo. Passarei de seguida a refletir um pouco sobre cada uma das áreas, sendo que a planta da sala pode ser consultada em anexo (ver anexo C).

Na sala de atividades existe a área (i) dos jogos; (ii) da biblioteca; (iii) da garagem; (iv) da casa; (v) da mercearia; (vi) da plástica; e (vii) da língua e matemática. Esta distribuição foi feita tendo por base a observação das diferentes atividades e momentos, não existindo ainda nenhum elemento escrito que a apoie, uma vez que o Projeto Curricular de Grupo (2015/2016) se refere ao ano passado e a organização do espaço não era idêntica.

A área dos jogos é constituída por dois armários, em duas zonas diferentes da sala, nos quais estão guardados diversos jogos de mesa com diferentes níveis de dificuldade. Estes devem ser jogados em cima de uma das mesas da sala.

A área da biblioteca encontra-se junto ao tapete. É constituída então pelo tapete, que pertence a várias áreas, quatro pequenos bancos feitos a partir de materiais reciclados, uma estante e diversos livros e diferentes tamanhos. Por vezes, as crianças vão buscar livros a esta área e ficam a vê-los no tapete no tempo que existe entre a marcação das presenças, quando chegam, e o início das conversas da reunião da manhã¹³.

Relativamente à área da garagem, dela faz parte, novamente, o tapete (no qual está desenhado uma pista), assim como diversos veículos de brincar e um conjunto de rampas de madeira. Separo esta área da dos jogos pelo interesse que muitos dos elementos do grupo mostraram por ela, e porque, a nível cognitivo, não exigem o mesmo tipo de concentração ou imaginação.

¹³ “As crianças, depois de marcarem as presenças, vão buscar livros e sentam-se no tapete a vê-los.” (Nota de Campo, 31 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

A área da casa é constituída por vários materiais como uns armários de cozinha, uma mesa com cadeiras, uma cama e diversas roupas e acessórios. Nela, a maioria dos materiais é em tamanho real, como os pratos ou os copos, criando assim uma maior ligação entre as brincadeiras da criança e o seu quotidiano. É também nesta área que se encontra o espelho.

Existe também a área da mercearia. Dela faz parte um balcão, uma caixa registadora, uma balança e os mais diversos alimentos. Separo esta área da área da casa porque algumas vezes as brincadeiras de ambos os locais não se interligam entre si.

No que diz respeito à área da plástica, ela é constituída por dois armários, colocados em zonas distintas da sala de atividades. Num deles encontram-se as folhas e materiais como canetas, lápis de cor ou lápis de cera. No outro encontram-se as tintas, pincéis e colas. As pinturas com tintas são normalmente apenas realizadas numa mesa, ao contrário dos desenhos que podem ser realizados em qualquer mesa da sala.

Por fim, na área da língua e matemática encontram-se os cadernos das crianças, assim como os cartões com os seus nomes para eles copiarem. Existe também algum material didático, como letras e números, que as crianças podem explorar.

Além de tudo o que foi referido, na sala existem ainda diversos placares nos quais são afixados os trabalhos, mesas centrais nas quais podem ser realizados outros trabalhos, dois armários e dois móveis nos quais estão materiais da equipa educativa e uma prateleira na qual se encontram diversas histórias.

Embora a educadora refira que não segue nenhum modelo, tem na sala alguns instrumentos de pilotagem. São eles (i) o mapa das presenças, que, segundo Niza (2013), é o instrumento no qual a criança marca a sua presença na escola, permitindo-lhe apropriar-se dos meses; (ii) a agenda semanal, que serve de guia às atividades a desenvolver ao longo da semana; e (iii) o mapa dos aniversários, no qual estão marcados os meses e os dias em que cada uma das crianças ou dos elementos da equipa educativa fazem anos.

Para além dos espaços da sala de atividades, e dos materiais que os constituem, existe ainda, como já foi referido, (i) uma biblioteca escolar, com diversos livros e com um projetor; (ii) um pavilhão polivalente, no qual existem materiais como bolas, arcos, colchões, cordas, etc.; (iii) um recreio exterior; e (iv) um refeitório.

1.5.3. Rotina diária

A rotina, seja semanal ou diária, é uma sequência de diversos acontecimentos que se repetem com regularidade e que estabelece, de uma forma flexível, a apropriação dos espaços e o modo como os intervenientes (equipa educativa e crianças) se relacionam durante o tempo educativo (Hohmann & Weikart, 2011). O mesmo é definido nas OCEPE (Silva et al., 2016) quando é referido que este tempo é flexível mas se repete periodicamente. Este fator de previsibilidade vai permitir que a criança se sinta segura, pois sabe o que a espera a seguir, e isso contribui para o seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011).

Os critérios referidos, de previsibilidade e flexibilidade, estão presentes na organização da rotina¹⁴ do jardim-de-infância. Por exemplo, às terças-feiras as crianças já sabem que é dia de ginástica porque esse momento está marcado na rotina, sendo por isso previsível para o grupo. Mesmo quando, por algum motivo, ele não pode ser realizado no pavilhão polivalente, acaba por acontecer noutro local¹⁵. E, se essa mudança de local já por si confere a flexibilidade, outros momentos há em que isso é perceptível. Se por algum motivo a ida para o almoço de todas as crianças do jardim-de-infância se atrasa, como aconteceu no dia no qual os grupos assistiram a uma peça de teatro, toda a disposição de tempo vai atrasar também. Ou seja, nesse dia, as crianças almoçaram mais tarde mas tiveram o seu tempo de recreio por inteiro, sendo que acabaram por regressar às salas depois do normal¹⁶. É então perceptível que nada pode ser apenas constante porque há imprevistos. Tem de haver uma gestão entre previsível e flexível, para que as crianças se consigam orientar no tempo e se sintam seguras.

São diversos os momentos que têm de estar contemplados na rotina. Por um lado, momentos que assegurem as necessidades básicas, como as refeições ou a

¹⁴ Ver anexo D – Rotina do dia tipo

¹⁵ “Como ontem que era dia de ginástica e foi feriado, e como o ginásio estava ocupado com a feira do Outono, o grupo combinou que a sessão seria no exterior.” (Nota de Campo, 2 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

¹⁶ “As salas do jardim-de-infância assistiram à peça de teatro musical “O capitão miau miau”. Embora tenha durando uma hora e algumas crianças já estivessem irrequietas, a maioria pareceu gostar das músicas, cenários e peripécias que aconteciam na história. Como a peça de teatro se prolongou, as crianças foram almoçar mais tarde o que atrasou também os almoços das educadoras e das auxiliares. Para que o tempo de recreio também não fosse afetado, o grupo entrou para a sala meia hora mais tarde do que o normal.” (Nota de Campo, 24 de novembro de 2016, diversos espaços da instituição).

higiene. Por outro, momentos relacionados com as atividades pedagógicas, que podem ser em grande grupo, pequeno grupo ou individuais.

Relativamente às necessidades básicas, e começando pela alimentação, para Rocha e Ferreira (2016) esta, além de estar relacionada com a ingestão de nutrientes e com a sobrevivência, permite que a criança seja inserida num grupo social no qual há interações, fazendo assim parte de uma cultura. As crianças da sala almoçam distribuídas por três mesas mas os lugares não são marcados, pelo que as relações de socialização que se estabelecem podem não ser sempre as mesmas. Em relação aos lanches, estes são em grande grupo, ou dentro da sala de atividades ou no exterior¹⁷. Ao ser então considerada uma atividade social (Rocha & Ferreira, 2016), tem momentos para que as crianças se apropriem de comportamentos e competências, muitas vezes apenas através da observação do outro.

No que diz respeito à higiene, esta tem um tempo em que acontece sempre, o momento antes do almoço, e depois as crianças podem realizá-la durante o dia sempre que precisarem. Já todas as crianças do grupo têm controlo dos esfíncteres e por isso a maior preocupação é a criação de hábitos saudáveis e de prevenção de doenças, como o lavar as mãos.

Os tempos de atividades pedagógicas pretendem permitir um leque variado de aprendizagens (Silva et al., 2016). Os momentos individuais e em pequeno grupo ajudam a respeitar os ritmos de cada criança, colocando em prática o princípio já definido da diferenciação pedagógica. Aqui inserem-se momentos como a realização de tarefas, alguns jogos e explorações. Os momentos em grande grupo ajudam as crianças a construir o sentimento de pertença, estabelecendo relações e criando experiências conjuntas (Hohmann & Weikart, 2011). É nestes tempos que se inserem atividades como a leitura de histórias, as sessões de ginástica ou músicas e as conversas informais que acontecem de manhã no tapete.

Por fim é importante referir que o maior marco temporal é a distinção entre manhã e tarde. De manhã, as crianças já sabem que, depois de marcarem as presenças há uma conversa com todos no tapete e de seguida há uma tarefa a realizar. Caso haja tempo, podem ainda ir ao exterior. De tarde, ao voltarem do recreio, o grupo bebe água, ouve normalmente uma história e de seguida ou terminam a tarefa ou vão brincar para as diferentes áreas. Tudo isto é planeado previamente

¹⁷ “O lanche foi mais uma vez feito na rua. A educadora levou o leite e as bolachas e as crianças comeram no recreio.” (Nota de Campo, 20 de outubro de 2016, Espaço Exterior).

pelos educadores para que a rotina tenha sentido para o grupo que a vivencia, e para que englobe momentos de exploração, de brincadeira e de realização de diferentes atividades (Silva et al., 2016). Ao ser alvo de planeamento e de intencionalidades, a rotina é pedagógica (ibidem, 2016).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Toda a ação do/a educador/a tem de compreender uma intencionalidade educativa que deve ter por base uma reflexão sobre a prática pedagógica e a forma de organizar a ação (Silva et al., 2016). Assim, e tendo em conta a caracterização previamente apresentada, torna-se essencial realizar uma análise reflexiva da prática, como forma de fundamentar a ação desenvolvida com o grupo. Para isso, e num primeiro momento, é feita uma análise das planificações realizadas. Posteriormente, são definidas as intenções para a intervenção que se encontram divididas entre aquelas a assumir para: (i) com as crianças; (ii) com as famílias; e (iii) com a equipa educativa. É ainda apresentado um resumo do processo de intervenção da PPS II em contexto de jardim-de-infância, no qual é descrito a forma como foi feita a apropriação do ambiente educativo, e como foram estabelecidos objetivos e estratégias. Por último, é realizada uma avaliação das intenções definidas, assim como uma avaliação do grupo de crianças.

2.1. Planificação Geral

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é definido o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Nele, pode ler-se que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572). A planificação torna-se, assim, um fator chave na profissionalidade do educador de infância.

A planificação de atividades é um processo que engloba uma intencionalidade e uma avaliação. Todo o trabalho que é realizado tem de ter uma intenção educativa subjacente, mesmo quando o que está a ser feito tenha partido de uma proposta ou interesse da criança (Rosa & Silva, 2010). Isto significa que, inevitavelmente, tem de

existir uma coerência entre a atividade realizada e as aprendizagens que se pretende proporcionar à criança ou ao grupo (Rosa & Silva, 2010). Depois, e ainda englobado na planificação, é necessário definir os materiais a utilizar, o tempo, os conteúdos e o processo de avaliação. Todos os fatores referidos têm de ser alvo de reflexão por parte dos educadores de infância quando realizam e preparam uma atividade, daí a importância do ato de planificar.

Quando planifica, o/a educador/a tem também de ter em consideração quais as necessidades e interesses do grupo de crianças e articular isso com as intenções definidas, como forma de proporcionar um número diversificado de experiências e aprendizagens. O adulto tem ainda de perceber que as planificações podem e devem ser alvo de mudanças. Isto porque, à medida que vai avaliando o desenvolvimento de cada criança, o/a educador/a deve adaptar as propostas como forma de garantir que o grupo é estimulado a evoluir nas suas ações e aprendizagens.

Durante a prática no contexto de JI, as planificações tiveram sempre em atenção os interesses do grupo, assim como as intenções para a ação definidas pela estagiária. Existe uma ligação entre todos os momentos, mas, contudo, nem todas as atividades têm ligação entre si, uma vez que pretendiam responder a interesses ou situações distintas. Em cada planificação diária apresentada estão definidos os fatores previamente referidos, como o espaço, o tempo, os materiais, a avaliação e, também, as intenções para o trabalho com o grupo (Rosa & Silva, 2010). As planificações semanais, assim como as diárias, podem ser consultadas em anexo (ver anexo E). É ainda relevante referir que as atividades planeadas foram sempre comentadas com a educadora cooperante e foi criado um clima de partilha. A gestão nem sempre foi fácil porque foi necessário compatibilizar as planificações da estagiária com os momentos planeados pela educadora e com as diretrizes do PAA.

Após a realização da atividade, é importante fazer uma avaliação do que foi planificado. Através desse processo, o/a educador/a consegue compreender melhor o desenvolvimento da criança, ajudando-a a progredir em todas as vertentes (motora, cognitiva e psicossocial). Na ação com o grupo, realizou-se sempre uma avaliação geral do grupo em cada atividade, não existindo grelhas individuais. Essa opção está relacionada com o facto de que, embora as crianças estejam em fases de desenvolvimento diferentes, as tarefas são realizadas por todo o grupo, mesmo que não em simultâneo, e o que era pretendido era compreender a reação geral deste à atividade proposta.

2.2. Intenções para a ação

Para o desenvolvimento de uma prática de qualidade, é necessário que haja uma articulação entre os diversos contextos nos quais a criança vive (Silva et al., 2016). Para isso, o educador tem de estabelecer, tendo em conta a caracterização para a ação educativa, intenções para a ação com todos os envolvidos no ambiente educativo, ou seja, as crianças, as famílias e a equipa educativa.

2.1.1. Com as crianças

O/a educador/a tem de refletir sobre o que valoriza nos saberes e nas aprendizagens da criança, para atribuir, desse modo, um propósito às suas intenções para a ação (Silva et al., 2016). Assim, e prévio à definição das intenções no trabalho com o grupo foi necessário, num primeiro momento, refletir sobre quais os princípios pedagógicos que orientavam a prática. Sendo que o objetivo era promover, junto do grupo, aprendizagens significativas e cooperar no desenvolvimento de cada criança, os princípios estabelecidos foram: o trabalho colaborativo (e a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial); a aprendizagem pela ação; a educação para a democracia, cidadania e participação; a importância das relações afetivas; e a diferenciação pedagógica.

O trabalho colaborativo está na base das interações adulto-criança. O/a educador/a deve promover situações que desafiem o pensamento da criança e contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma a criança torna-se mais ativa ao resolver um problema, impulsionando assim o seu conhecimento e aprendizagem (ibidem, 2013). O trabalho colaborativo pode também acontecer numa interação criança-criança. Este fenómeno é, na prática, um trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Potencial) (ZDP) (Vygotsky, citado por Hauser-Cram et al., 2014). Quer isto dizer que o adulto (ou a criança mais experiente) vai estimular a criança a alcançar um nível de desenvolvimento superior, adquirindo assim novas aprendizagens.

Relativamente à aprendizagem pela ação, é através das experiências que realizam, e da consequente reflexão sobre elas, que as crianças constroem conhecimentos sobre o ambiente em seu redor (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, Lino (2013) defende que deve ser dado espaço às crianças para que estas

explorem livremente o meio. Nessa exploração, estas devem ser incentivadas a fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas.

A educação para a democracia, cidadania e participação pretende ajudar a criança a viver em grupo (Vasconcelos, 2007), fazendo-a compreender a importância da participação e das regras a ela subjacentes, assim como da cidadania e dos valores desta.

No que refere à importância das relações afetivas, é apenas quando se sente segura que a criança explora e aprende através dessa exploração. Além disso, com o estabelecimento de relações afetivas estáveis, há uma promoção do bem-estar e do respeito (Silva et al., 2016).

Por fim, a diferenciação pedagógica requer que o/a educador/a tenha conhecimentos sobre o processo evolutivo de cada criança, de forma a conseguir dar-lhe estímulo necessário para a ajudar a desenvolver-se. Com esses saberes, o educador pode criar uma igualdade de oportunidades, adotando, como é referido nas OCEPE (Silva et al., 2016) práticas pedagógicas diferenciadas. Com isso, todas as crianças, mesmo que em níveis de desenvolvimento diversos, vão ser estimuladas de forma equivalente, tendo sempre em conta as suas diferenças (ibidem, 2016).

Tendo por base os princípios descritos, as intenções para a ação definidas passaram por (i) fomentar a autonomia; (ii) promover a concentração; (iii) estimular a linguagem, oral e iniciação à escrita; (iv) promover a autorregulação; (v) promover o brincar; (vi) incentivar as escolhas e a responsabilização; e (vii) promover um sentido de pertença ao grupo.

No que diz respeito à primeira intenção, a de fomentar a autonomia, esta está relacionada com o facto de alguns elementos do grupo ainda serem muito dependentes do adulto para a realização das atividades e tarefas diárias¹⁸. Como forma de desenvolver essa capacidade, Rogoff (citada por Hauser-Cram et al., 2014), defende uma “participação guiada” (p.204). Quer isto dizer que as crianças, ao participarem em atividades com outras crianças, e até com o adulto, vão conseguindo

¹⁸ “Ao almoço, a E. disse-me “Ajuda-me. Eu não consigo”. Com isso, baixei-me junto dela e disse “Não consegues? Então onde estão as tuas mãos?” e ela mostrou. “E a colher da sopa?” e ela apontou. “Boa, então agora tenta lá agarrar na colher de sopa.” Ela fez isso mesmo, levantou a colher e comeu a sopa. “Vês como consegues? Muito bem E..”. Fui depois ter com outras crianças e passado um pouco ela chamou-me para mostrar que tinha mesmo conseguido. Repeti a estratégia com o G. V. e ele também comeu a sopa toda, embora com ele eu tenha permanecido ao seu lado.” (Nota de Campo, 26 de setembro de 2016, Refeitório).

ser cada vez mais autônomos nas suas escolhas e decisões, desenvolvendo assim esta capacidade. A autonomia é então desenvolvida em conjunto.

A segunda intenção definida, promover a concentração, pretende-se trabalhar, essencialmente, o saber ouvir, estar e esperar pela sua vez com as crianças. Há elementos no grupo que têm dificuldades em se concentrar nos momentos de grande grupo (Fonseca & Rosa, 2015), sejam eles no tapete ou nas mesas, e a grande maioria das crianças não consegue esperar pela sua vez¹⁹. As crianças ainda estão a aperfeiçoar a sua noção de “eu” e de “outro” (Hauser-Cram et al., 2014), contudo é um trabalho que deve ser realizado com o grupo.

Sendo a investigação posteriormente apresentada sobre a emergência da literacia, é uma das intenções estimular, junto do grupo, a linguagem oral e escrita. Todas as crianças do grupo utilizam a linguagem oral e estão expostas à linguagem escrita até nas pequenas rotinas diárias como a marcação das presenças²⁰. Assim, faz parte do papel do/a educador/a contribuir da melhor forma para melhorar o estímulo, uma vez que a apropriação destas duas componentes da linguagem é essencial para a construção do conhecimento, ajudando na troca e compreensão de informações (Silva et al., 2016).

A promoção da autorregulação está relacionada com o facto de ter sido percebido que alguns elementos do grupo ainda necessitam de heterorregulação nalguns momentos²¹. Assim, e uma vez que a passagem da heterorregulação para a

¹⁹ ““Já estou calada há muito tempo” disse a E. “E eu” continuou o F.. Então escrevi num papel os nomes deles e de mais duas crianças que queriam falar e formamos uma lista de espera para participar na conversa do tapete.” (Nota de Campo, 4 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

²⁰ O Mr. foi marcar a presença, encontrou o seu nome e depois percorreu a tabela toda até ao fim. Olhou para a coluna na qual tinha parado e viu que não havia mais nenhuma presença marcada nesse dia. Depois olhou para mim. “Que dia é hoje?” perguntei, apontando para o quadro no qual está o dia. “Quinta” respondeu ele. “Sim, e o dia do mês?” “É dia 3”, disse ele. “Exatamente, então vê lá qual a coluna que tem o número três”, ele apontou para a correta e marcou depois a sua presença. De seguida veio o R. que fez exatamente o mesmo, parou apenas na última coluna do quadro. Eu repeti o processo e a quando a criança já estava a marcar no sítio certo o Mr. disse “É na terceira.” (Nota de Campo, 3 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

²¹ “A educadora trabalhou com o grupo as formas geométricas. Num dos momentos, colocou os blocos lógicos dentro de um saco e cada criança tinha de colocar lá a mão e, através do tato, dizer qual a forma geométrica que tinha apanhado. Apenas o F., o Mr., a H. e o Lo. erraram. Contudo, mesmo mais tarde e com a forma geométrica à sua frente, houve mais crianças com dificuldades em dizer o nome correto, como aconteceu com a Iv., a E., a Mh. ou a Pa.. Este momento durou grande parte da manhã com o grupo sentado no tapete. O F. não conseguia parar de brincar com a sua peça dos blocos lógicos e não estava a prestar atenção. Tirei-lhe a peça e disse “Devolvo-te quando conseguires estar sentado e a ouvir”. Ele

autorregulação deve ser realizada ao ritmo da criança (Hauser-Cram et al., 2014), a promoção da mesma foi algo que foi posto em prática durante o período de estágio.

A intenção seguinte, promover o brincar, pretende ajudar a criança a aprender enquanto brinca²², criando assim uma relação entre o jogo e o desenvolvimento (Fantacholi, 2011). É também através do brincar que, segundo Hauser-Cram et al. (2014), as crianças criam amizades²³ e, ao brincar, a criança vai estar a realizar escolhas, algo que só fará se se sentir segura, e está a explorar, descobrindo mais sobre o mundo.

Não só quando brinca a criança faz escolhas, e isso retoma para a intenção seguinte, a de incentivar as escolhas e a responsabilização. De cada vez que a criança realiza uma escolha²⁴, seja ela de que natureza for, está a desenvolver-se a nível cognitivo e a nível social (Lino, 2014). Mais, ao escolher, a criança toma uma decisão e essa implica uma responsabilidade, que acaba por ter consequências (ibidem, 2014). Permitir que cada criança consiga tomar decisões ajuda-as a participar no processo democrático e a construir a sua noção de cidadania.

Por fim, a última intenção definida está relacionada com o sentido de pertença ao grupo. Este sentimento vai, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), ajudar a

deitou-se em cima de mim a tentar chegar à peça. Depois levantou-se, foi ao meu outro lado, voltou a sentar-se e a puxar a minha mão. Eu reforcei a ideia que quando ele se sentasse lhe devolvia. Ele então sentou-se mas com o braço a tentar chegar à minha mão. Disse-lhe que colocasse o braço para ele e ele assim o fez mas começou a chorar. Aí acrescentei que só devolvia a peça se ele não chorasse. Ele parou e tentou sair da roda, mas eu trouxe-o de volta. Ele finalmente lá se sentou e então devolvi-lhe a peça. Mais tarde, voltou a brincar e eu voltei a repetir o processo, tirei a peça e disse que devolvia quando ele ouvisse. Ele voltou a deitar-se em cima de mim, mas rapidamente se sentou a chorar. Repeti que enquanto chorasse não lhe devolvia. Ele parou e eu devolvi. Na terceira vez que lhe tirei a peça ele sentou-se logo muito direitinho a olhar para mim. Não foi necessário retirá-la mais vez nenhuma.” (Nota de Campo, 23 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

²² “No recreio, o O. quis brincar comigo e ficámos a mandar o arco um ao outro pelo chão. Ele nem sempre o conseguia fazer mas observava como eu lançava e tentava imitar. Assim que começámos, a Iv. e o G. V. quiseram brincar também.” (Nota de Campo, 7 de outubro de 2016, Espaço Exterior).

²³ “Durante a sessão foram pedidas várias vezes às crianças que formassem pares. O Il. e o O. foram os únicos que mantiveram sempre o par.” (Nota de Campo, 22 de novembro de 2016, Espaço Polivalente).

²⁴ “O grupo foi à biblioteca. Quando lá chegámos esta ainda não tinha aberto e, então, ficámos sentados à porta e acabei por lhes ler um dos livros que um deles tinha para entregar. A Pa. estava a falar muito alto e a andar de um lado para o outro. Disse-lhe que ia contar até três para ela se sentar e se não o fizesse não levava livro. Ela riu-se para mim e quando cheguei ao três disse “Já sabes” e ela sentou-se a correr e disse “não não, vá lá Joana” “Foi uma escolha tua Pa.”. Ela então ficou a chorar mas não incomodou mais as outras crianças. Quando entrámos disse-lhe “Se ficares à espera pela tua vez sem brincadeiras, então eu deixo que leves um livro” e como ela ficou, acabou por poder escolher um” (Nota de Campo, 12 de janeiro de 2017, Biblioteca).

criança a tomar melhor consciência quer de si quer do outro. É a partir deste pressuposto que a criança se vai conseguir desenvolver na área da Formação Pessoal e Social, interagindo com os restantes membros do grupo, adultos ou crianças. É relevante porque das vinte crianças que constituem o grupo, doze já estavam juntas o ano passado, sendo que as outras seis se tiveram de integrar.

2.1.2. Com as famílias

As famílias e a escola devem perceber a importância que ambos têm na educação das crianças e dar o seu contributo para as diversas aprendizagens (Fuentes, 2010). Para isso, a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), refere que os educadores, assim como a escola, devem fornecer os meios necessários para que as famílias possam participar na educação das crianças, aceitando os contributos que estas estão dispostas a dar. As famílias têm, então, de ser vistas como parceiras na educação das crianças. Seguindo esse pressuposto, e no que concerne às intenções definidas para o trabalho com as famílias, estes são: promover a entrada na sala de atividades e apelar ao envolvimento.

Foi observado que a grande maioria das famílias não entra na sala, ficando sempre à porta²⁵. Quando, por algum motivo acaba por entrar, não se demoram muito e tenta não se afastar da porta²⁶. É importante perceber que as famílias, ao entrarem na sala de atividades, vão conseguir observar estratégias de interação que poderão utilizar em contexto familiar (Morrison, Storey, & Zhang, 2015). Como forma de promover essa entrada foi realizado um projeto de intervenção, na qual as famílias foram à sala construir um fato de outono. A adesão não foi grande mas, nas famílias que vieram, foram notórias algumas diferenças²⁷.

²⁵ “O fato que as famílias têm estado a fazer está pendurado no meio da sala. Quando olhei para a porta estavam 5 membros de diferentes famílias a tentar vê-lo. Disse-lhe “Entrem, venham ver de perto!”. E um deles respondeu “Não não, nós vemos bem daqui!”.” (Nota de Campo, 31 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

²⁶ “Depois já perto das 14h chegaram os familiares da B. para virem cantar os parabéns. O bolo era todo de chocolate e a educadora lembrou as crianças que iam comer porque era uma ocasião especial, uma vez que o chocolate só deve ser comido de vez em quando. A família da criança não se afastou da porta e, assim que terminou o momento, foram-se embora” (Nota de Campo, 12 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

²⁷ “A mãe do S. perguntou se era preciso embrulhar mais caixas porque em casa tinha papel de embrulho e embalagem e, uma vez que estava em casa sem fazer nada, não se importava de o fazer. A educadora agradeceu e eu disse à mãe “Digo-lhe mais. Faça assim: traga as caixas e o papel de embrulho e venha fazer isso aqui para a sala”. A senhora sorriu-me e disse “Está bem, vou fazer isso então”.” (Nota de Campo, 9 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

Relativamente ao envolvimento das famílias, existem muitas oportunidades para que isto aconteça. Contudo, e além do projeto previamente mencionado²⁸, sempre que era possível, a ajuda das famílias era pedida, tentando estabelecer uma relação de proximidade para que este envolvimento fosse conseguido.

2.1.3. Com a equipa educativa

Para a definição das intenções do trabalho com a equipa educativa, partiu-se do pressuposto que esse trabalho implica uma base de apoio mútuo, sustentada no respeito que existe entre os intervenientes (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, as intenções passam por apelar ao trabalho colaborativo, estabelecer uma relação de entreajuda e disponibilidade e promover a partilha de estratégias.

No que se refere ao trabalho colaborativo, e segundo Oliveira-Formosinho (citado por Matias & Vasconcelos, 2010), este vai permitir que exista apoio por parte do/a cooperante, auxiliando o/a estagiário/a a observar, agir e refletir. Essa ajuda vai contribuir para a construção da identidade profissional do estudante, uma vez que esta é, segundo Sarmiento (2009) “uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (p.48).

Para que o trabalho colaborativo possa acontecer, tem necessariamente que existir uma relação de entreajuda e disponibilidade, assim com uma partilha de estratégias²⁹. A equipa trabalha em conjunto e trocam informações sobre cada criança³⁰, planeiam estratégias³¹ e avaliam o percurso³² (Hohmann & Weikart, 2011).

²⁸ “Ao fim de uma semana, é possível perceber que nem todos participaram da mesma maneira. Algumas famílias trouxeram elementos, outras conseguiram deslocar-se à sala para participar no projeto” (Nota de Campo, 28 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

²⁹ “Numa conversa informal com a educadora no final do dia, ela referiu que o grupo mostra, no geral, ter mais vocabulário que o ano passado e que também se interessam mais pelo conhecimento, perguntando várias vezes o que isto ou aquilo significa” (Nota de Campo, 9 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

³⁰ “Entre as 9h30 e as 10h30 eu e a educadora fomos ter uma reunião com a psicóloga da intervenção precoce e com a mãe da Pa.. Aqui, a educadora partilhou com a família algumas estratégias que utiliza quando a criança tem comportamentos desadequados e a mãe fez o mesmo.” (Nota de Campo, 3 de novembro de 2016, Departamento das educadoras)

³¹ “A mãe do Pe. procurou o seu trabalho e perguntou-me “Porque é que foram vocês a escrever o nome dele? Em casa ele já o escreve”. Ao que lhe respondi: “Sabe mãe, o Pe. faz a primeiro letra muito bem mas depois fica apenas a olhar para a folha e não consegue fazer as outras.”. A senhora não me respondeu mais e, mais tarde, em conversa com a educadora, ela disse-me que em casa ele escreve tudo em maiúsculas, como ali tem de escrever minúsculas ele não o consegue fazer.” (Nota de Campo, 14 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

³² “Neste dia fui ao jardim-de-infância para realizar algumas avaliações com a educadora” (Nota de Campo, 19 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

2.3. Processo de Intervenção em Jardim-de-Infância

Após a realização da PPS II, torna-se importante refletir sobre todo o processo de intervenção em jardim-de-infância. No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto é definido o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, no qual é referido que a organização do ambiente educativo está a cargo deste profissional. Assim, aspetos como a definição de objetivos, estratégias, rotinas, espaços e materiais são definidos tendo por base a caracterização do grupo.

Neste tópico pretende-se refletir sobre a forma como a estagiária se debruçou sobre cada um desses tópicos, referindo como é que o fez, para que é que fez e o que esperava ter feito.

A nível dos objetivos, a estagiária, tendo por base a caracterização da ação educativa, assim como os princípios e intenções para a ação com os quais se identifica, definiu aqueles que melhor se adequavam ao grupo e aos diferentes momentos que propôs ao mesmo (ver anexo E). Era esperado que, com a realização de diversas atividades e tarefas, as crianças conseguissem, com tempo, atingir esses objetivos, tornando notórias as aprendizagens e o desenvolvimento do grupo.

No tópico das estratégias, tentou-se que estas se adequassem à ação e ao funcionamento do grupo. Também se pretendeu que ajudassem as crianças a realizar diversas atividades, colmatando algumas dificuldades (ver anexo E). A definição e utilização das estratégias serviram para que a ação fosse mais próxima dos objetivos, espaços e materiais definidos. Esperava-se, com isso, que a ação tivesse um impacto positivo junto do grupo.

No que diz respeito às rotinas, a estagiária compreendeu a forma como estas estavam organizadas e, posteriormente, tentou modificar pequenos momentos. Um exemplo disso foi a introdução da canção dos bons dias na rotina diária, uma vez que esta apenas era cantada de vez em quando. Fê-lo porque sentiu que o grupo, naquele momento, precisava de uma sequência securizante constante. Esperava, com isso, que as rotinas comesçassem a ser antecipadas por parte do grupo, uma vez que introduziu algumas vertentes constantes.

No que se refere aos espaços, a estagiária conversou com a educadora para que alguns fossem alvo de mudanças. Além disso criou um novo espaço, com a realização do projeto da Reciclagem, no qual se encontravam brinquedos feitos pelo grupo. Estas mudanças foram pensadas para que houvesse uma melhor adequação

do grupo ao espaço e para que este refletisse os interesses e aprendizagens do mesmo.

Por último, e no que concerne os materiais, a estagiária criou novos materiais para a sala, em conjunto com o grupo de crianças, para dar resposta a um projeto realizado com as mesmas. Além disso, com esses materiais tentou-se que as crianças se apropriassem de novas técnicas de artes plásticas. Esperava-se conseguir construir mais materiais, como uma tabela de regras e um quadro de músicas³³. Contudo, com a necessidade da educadora em cumprir o PAA e com a realização do projeto já referido, não houve tempo para tal.

2.4. Avaliação das intenções

A avaliação é um fator importante porque permite aos educadores adequarem a sua ação ao grupo, refletindo sobre a prática, com o objetivo de melhorar o apoio no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016). Desta forma, o/a educador/a deve analisar e refletir sobre os pressupostos que definiu e que sustentam a sua ação.

Considerando que as intenções educativas dão sentido à ação (Silva et al., 2016), é então necessário perceber se as que foram definidas chegaram a ser concretizadas e de que forma foi realizada essa avaliação.

Começando por referir as intenções para o trabalho com as crianças, é de realçar que todas foram concretizadas. Fosse através de atividades, durante momentos de partilha ou em momentos de brincadeira, as intenções foram postas em prática e tiveram resultados.

A avaliação foi feita tendo por base as observações ao longo do tempo, assim como as conversas informais com a educadora. No caso da intenção relacionada com a linguagem oral e escrita, também foi feita através dos diagnósticos realizados para a investigação.

As intenções definidas para o trabalho com as famílias também foram concretizadas. Existiram momentos para que estas viessem à sala³⁴ e apelou-se a

³³ “Antes das crianças irem para as mesas acabar os trabalhos que tinham em atraso, o Mt. disse: “Também temos de fazer o placar das músicas e o das regras!”.” (Nota de Campo, 24 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

³⁴ “A avó do G. V. foi hoje à sala para ajudar a construir a peça de roupa. Como o grupo tinha também ginástica, perguntei quem é que queria ficar a ajudar na construção. A Pa., a D., o Mt. e a H. colocaram o braço no ar e, por isso, acabaram por ficar. Aí, enquanto a senhora

uma maior envolvimento das mesmas. Aqui a avaliação, mais uma vez, foi feita tendo por base as observações realizadas, assim como as conversas informais com a equipa.

Por fim, e referindo as intenções a por em prática com a equipa, também estas foram concretizadas. Aqui, é de realçar que as intenções definidas eram idênticas entre a estagiária e a educadora cooperante, o que permite perceber a facilidade na sua realização. Tentou-se que a ação da educadora e da estagiária fossem complementares, para que ambas estivessem a contribuir no mesmo sentido para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças do grupo.

2.5. Avaliação do grupo de crianças

Para que essa avaliação seja feita, é necessário recorrer a técnicas de avaliação e recolha de dados, sendo que a mais utilizada é a observação porque é aquela que melhor se adapta ao trabalho com crianças (Nabuco, 2000). Uma observação estruturada, e com objetivos de foco definidos, ajuda o educador de infância a perceber qual o desenvolvimento atual da criança (nos domínios motor, cognitivo e psicossocial), e a compará-lo com observações anteriores como forma de compreender a sua progressão.

Para a realização da avaliação do grupo de crianças, foi importante recorrer a notas de campo (ver anexo F) e a fotografias. Esta será feita através de uma divisão por áreas de desenvolvimento, começando pelo desenvolvimento motor, depois o cognitivo e terminando com o psicossocial.

A nível do desenvolvimento motor, e segundo Hauser-Cram et al. (2014), as crianças devem ser capazes de apanhar uma bola com ambas as mãos, ainda que possam não ser muito eficientes a fazê-lo³⁵. Também devem conseguir saltar³⁶ e

colocava as folhas onde queria, eles iam dando a sua opinião e, com a minha ajuda, colocavam a cola-quente” (Nota de Campo, 25 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

³⁵ “Na sessão de ginástica, a Iv. e o G. V. estavam a trocar a bola entre si. Ela conseguia lançar e agarrar a bola mas ele não. Então, a certa altura ela disse “Ele nunca apanha!”. Depois, eles sentaram-se no chão e lançaram a bola pelo chão. Aí ele já estava a conseguir e ela disse-lhe: “boa!”.” (Nota de Campo, 25 de outubro de 2016, Sala Polivalente).

³⁶ “Na descida para o refeitório, as crianças desceram as escadas e, no último lance destas o G. M. saltou-as. Disse-lhe que podia subir e descer as escadas corretamente.” (Nota de Campo, 12 de dezembro de 2016, escadas).

correr sem dificuldades³⁷, assim como apertar os laços³⁸ dos sapatos e vestir-se sozinhos. Contudo, na dimensão de apertar os laços dos sapatos³⁹, apenas uma das vinte crianças o consegue fazer. Esta opta por ajudar os colegas quando necessário, embora a grande maioria das crianças traga calçado que não tem atacadores, optando por elásticos ou velcro. Em pré-escolar, as crianças também devem conseguir copiar palavras⁴⁰ e números⁴¹. Os desenhos já devem ser mais realistas, sendo que é notória a identificação de alguns elementos do mesmo⁴². Devem também realizar alguns exercícios que podem acontecer numa sessão de ginástica, como andar em cima de um banco sueco ou subir o espaldar. De referir que apenas uma criança do grupo não consegue realizar essas tarefas⁴³. É ainda relevante apontar que uma das crianças não consegue utilizar a tesoura nem a cola⁴⁴.

³⁷ “Como o grupo esteve muito tempo no tapete, foram ao recreio antes de almoço. Estiveram a fazer corridas organizadas pela educadora para combater o frio. Quando a D. chegou à meta vieram todos ter com ela para a felicitar.” (Nota de Campo, 2 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

³⁸ “As crianças foram brincar para o recreio à tarde, local onde também lancharam. Estiveram a correr e alguns andaram a dançar comigo. No meio dessas brincadeiras o meu avental desapertou-se e a única criança que soube dar o laço foi a Pa..” (Nota de Campo, 25 de novembro de 2016, Recreio).

³⁹ “O Mt. não conseguia apertar os atacadores dos sapatos e então a Pa. foi lá ajudá-lo.” (Nota de Campo, 17 de janeiro de 2017, Sala Polivalente).

⁴⁰ “O Il. e a Mh. copiaram a palavra “beijinhos” que estava no final da carta e escreveram-na ao longo das linhas. Já o G. V. escreveu várias vezes a letra “g”.” (Nota de Campo, 15 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

⁴¹ “Escrevi a data no quadro para que o grupo copiasse para a sua folha. “Eu não consigo” disse a Iv. e o Mt. ajudou-a.” (Nota de Campo, 6 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

⁴² “A La. levou um desenho que tinha feito em casa e queria mostrar. Ela explicou que tinha desenhado a noite de natal, com o pinheiro e a mesa do jantar. Disse também que era de noite e se via da janela o trenó no pai natal.” (Nota de Campo, 9 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁴³ “Durante a sessão de ginástica de hoje as crianças tinham de subir o espaldar, descer um banco que servia de escorrega e fazer uma cambalhota no colchão. Assim que a educadora falou nas cambalhotas, a La. começou a chorar e ficou assim a sessão toda. Ela da primeira vez subiu o espaldar com ajuda, demorou muito a ir para o escorrega e não conseguiu fazer a cambalhota. Das outras vezes não desceu o escorrega, descendo o espaldar. Só da última vez conseguiu subir e descer o espaldar sozinha mas sempre a chorar muito e a tremer. Ainda me disse: “O meu corpo não está preparado para isto”.” (Nota de Campo, 29 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁴⁴ “O Mr. não conseguiu cortar nenhum brinquedo do folheto. O único que tinha foi a B. que o foi ajudar e recortou por ele. Quando foi para abrir a cola, ele retirou a tampa e virou o tubo ao contrário, depois olhou para mim porque não tinha saído cola nenhuma. “La., ajuda o Mr.” disse eu à menina que estava ao lado dele. Ela pegou na cola e disse-lhe “tens de rodar aqui” e devolveu-lha. Ele olhou para tudo aquilo e rodou um pouco até a cola sair do frasco. Demorou muito tempo a colar e ficou o resto da manhã a tentar cortar outro brinquedo mas sem sucesso.” (Nota de Campo, 16 de dezembro de 2016).

A nível do desenvolvimento cognitivo, e mais uma vez utilizando alguns dos marcos definidos por Hauser-Cram et al. (2014), as crianças já identificam letras e palavras começadas de igual modo⁴⁵⁴⁶, confundindo por vezes o que é uma letra e o que é uma palavra⁴⁷. Também identificam palavras que comecem com a mesma sílaba⁴⁸. O grupo também já consegue, com exceção de três crianças, fazer rimas, dizendo palavras que rimem ao reconhecer às terminações destas⁴⁹. As crianças também já compreendem sequências⁵⁰⁵¹ e realizam conjuntos tendo em conta algumas categorias⁵². A educadora refere ainda que o grupo tem mais vocabulário e interesse do que no ano anterior⁵³. A nível do raciocínio matemático, já conseguem realizar a correspondência termo a termo, ou seja, já percebem que cada objeto precisa de ser contado apenas uma vez. Contudo, quatro crianças ainda não possuem a percepção da cardinalidade, quer isto dizer que não percebem que o último número

⁴⁵ “Ainda nesse exercício de identificação das letras, eu perguntei “Temos alguma criança na sala cujo nome comece com esta letra?” e repeti esse processo sempre, quer houvesse quer não. Eles depois também começaram a tentar dizer outras palavras que comessem pela letra referida” (Nota de Campo, 3 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁴⁶ “O A. disse-me: “Eu sei ler”. “Aí sim? Então lê esta palavra”. E mostrei a palavra “Gaspar” que é o apelido de uma das crianças e, por isso, estava escrito num dos cartões dos nomes. Ele ficou a olhar e disse “Gonçalo” “Não, começa pela mesma letra mas não é Gonçalo, é Gaspar”.” (Nota de Campo, 11 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

⁴⁷ “Comecei os diagnósticos. O F. contava as letras quando lhe pedia palavras, só contando as palavras depois.” (Nota de Campo, 14 de novembro de 2016, Departamento das educadoras).

⁴⁸ “O F. disse que não sabia escrever a carta ao Pai Natal e perguntou-me como se escrevia “Pai Natal”. O O. ouviu e disse: “Começa por “pá””. Depois olhou para o cartão do F., no qual está escrito o seu primeiro e último nome, e disse: “Tu tens pa no nome”. E apontou para a sílaba correta” (Nota de Campo, 15 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

⁴⁹ “A educadora pediu ao grupo que lhe dissessem palavras terminadas em “ão”. Algumas das referidas eram palavras inventadas e apenas o G. V., a Mh. e a H. (de entre os presentes) não proferiram nenhuma palavra.” (Nota de Campo, 13 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

⁵⁰ “As crianças foram assistir a um concerto “Eco Concerto” no qual os três artistas tocavam contrabaixo, violão e violino ao mesmo tempo que contavam uma história. Depois de almoço fizemos o reconto dessa história com o grupo, referindo a sequência pela qual as personagens apareciam.” (Nota de Campo, 14 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁵¹ “As crianças fizeram uma sequência de contrários. Tinha seis papéis de cores diferentes e tinham também seis pinheiros nessas cores. Escolhiam duas e depois deviam colocar o pinheiro de uma cor sob o papel da outra cor escolhida. Depois de colocadas seis, na linha abaixo repetiam mas trocando a ordem, como se de uma sequência se tratasse. O G. V. ficou depois comigo a colar tudo e ia dizendo algumas cores que sabia, como o rosa e o amarelo. No final, estava ele a colar o último, a educadora pediu-lhe que fosse lavar as mãos e ele disse “espera” e só foi depois de terminar.” (Nota de Campo, 5 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

⁵² “O O. levou os seus carros e motas e agrupou-os tendo em conta o número de rodas e as cores.” (Nota de Campo, 9 de dezembro de 2017, Sala de Atividades).

⁵³ “Numa conversa informal com a educadora no final do dia, ela referiu que o grupo mostra, no geral, ter mais vocabulário que o ano passado e que também se interessam mais pelo conhecimento, perguntando várias vezes o que isto ou aquilo significa.” (Nota de Campo, 10 de novembro de 2016).

contado equivale ao total de elementos⁵⁴. Alguns membros do grupo também já conseguem realizar pequenas subtrações de memória⁵⁵. Mesmo com estas competências desenvolvidas na maioria das crianças do grupo, três ainda não sabem a sequência numérica⁵⁶.

A nível do desenvolvimento psicossocial, é possível analisar as suas interações sociais, os comportamentos relativos ao género e a demonstração de emoções (Hauser-Cram et al., 2014). No que diz respeito às interações sociais, é perceptível que as crianças do grupo já demonstram empatia e querem ajudar os outros⁵⁷⁵⁸⁵⁹. A nível dos comportamentos relativos ao género, as crianças já se identificam segundo o mesmo (e não gostam de ser associados ao outro⁶⁰), e também já possuem alguns estereótipos⁶¹.

⁵⁴ “O G. V. levou dois carros. Perguntei: “Quantos tens?”. “Cinco.”. “Cinco? Conta lá”. E ele contou “um, dois”. “Boa então quantos são?”. “Quatro”. Repetimos este processo diversas vezes até as outras crianças começarem a responder “dois” e ele me responder por imitação” (Nota de Campo, 25 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁵⁵ “Faltaram três crianças. A educadora perguntou então ao grupo “Quantas crianças tem o nosso grupo?” “Vinte” responderam. “Então e quantas faltam?” “Três” respondeu o A.. “Então se são vinte e faltam três, quantas estão cá hoje? Quanto é vinte menos três?” “Dezassete” respondeu o Il. pouco depois da pergunta ter sido feita” (Nota de Campo, 25 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁵⁶ “O Pe. enquanto estava a contar “1,2, ... 8, 19, 20, 21”. “Pe., que número vem depois do 8?” perguntei. A criança ficou em silêncio e não me respondeu. Além disso, quando estava a contar as letras, ele não coordenava o apontar com o dedo com o dizer de um número” (Nota de Campo, 19 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

⁵⁷ “Na altura de arrumar para ir ao recreio, o O. foi ajudar as crianças que estavam no tapete a colocar tudo no lugar. Disse ao A. para fazer o mesmo e ele respondeu: “Mas eu não desarrumei”. E o O. respondeu: “Mas assim vamos brincar mais tempo””. (Nota de Campo, 7 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

⁵⁸ “Na altura de arrumar, o Mt. pediu-me ajuda para terminar o puzzle, mas como eu estava a ajudar outra criança pedi ao A. que o ajudasse e ele assim fez.” (Nota de Campo, 24 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

⁵⁹ “Quando estavam a lanchar no tapete o O. levantou-se. “Onde vais?” perguntei “Vou ajudar a D. com a palhinha”. E ele foi então ter com ela e ajudou-a a tirar a palhinha, a coloca-la no leite e a segurar no pacote.” (Nota de Campo, 28 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

⁶⁰ “Para a sessão de ginástica, a educadora referiu que os meninos iam ser como rainhas e as meninas iam ser os reis. Depois de ouvir isso, o F. começou a chorar e disse que não queria ser rainha. Perguntei-lhe porquê e ele respondeu: “Não gosto de rainhas!”. Ao que disse “Mas ontem eu era rainha e tu gostavas de mim ou não?”. “Gostava, mas era diferente” respondeu-me ele”. (Nota de Campo, 11 de outubro de 2016, Sala de atividades).

⁶¹ “A D. hoje tinha vestida uma camisola de alças e um casaco mais quente. Como a criança se queixou que tinha calor, a educadora tirou-lhe o casaco e vestiu-lhe uma camisola de manga comprida que é da escola. Quando viu como era a camisola, a Pa. disse: “É uma camisola de menino”. “Porquê?” perguntou a educadora. “Por causa das cores. Devia ser cor de rosa!” respondeu o Mt.. Daí a educadora iniciou uma conversa com todo o grupo para lhes mostrar que não há cores nem roupas de menino ou menina.” (Nota de Campo, 20 de outubro de 2016, Sala de atividades).

Por fim, e referindo características mais pontuais, é ainda necessário fazer um apontamento sobre três tópicos: comportamento, concentração e tempo no tapete.

A nível de comportamento, existem uma criança que desestabiliza o grupo em diversos momentos⁶² e já está a ser seguida por um pedopsiquiatra.

A nível da concentração, algumas crianças, principalmente aquelas que são novas no grupo, tem dificuldades em concentrar-se nalguns momentos⁶³. Isso verifica-se principalmente quando o tempo em que estão sentados no tapete é maior.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo da PPS II, tornou-se essencial realizar uma investigação em educação, porque esta é, segundo Ponte (2002), uma forma benéfica para construir conhecimento. Bento (2009) corrobora essa afirmação ao referir que a investigação educacional permite desenvolver conhecimentos relacionados com a aprendizagem e com os métodos de ensino. A problemática escolhida está relacionada com a emergência da literacia, uma vez que, a educadora cooperante, na sua ação, dá especial atenção aos discursos orais e às diversas formas de abordar uma história e um livro. Assim, analisando diversos momentos da ação, pretendeu-se perceber se isso tinha impacto no grupo, no que às suas aprendizagens diz respeito.

Como forma de melhor compreender o tópico, e saber o que devia ser alvo de análise e observação, recorreu-se a diversos aspetos da literatura que é de seguida apresentada. Esta serviu de base a toda a prática realizada neste âmbito e permitirá antever possíveis resultados

⁶² “A Pa. hoje esteve mais irrequieta, não ficava sentada no tapete nem fazia o que lhe era pedido. Ela não parava de desapertar os sapatos e por isso a educadora tirou-lhe um. À tarde, começou a gritar e a espernear na sala e por isso fui com ela para um canto e só saí de lá quando ela se acalmou. Tento beliscar-me, bater-me ou dar-me pontapés mas nem assim me afastei. O animador do ATL, que a conhece, perguntou-me até se eu precisava de ajuda mas disse-lhe que não.” (Nota de Campo, 26 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

⁶³ “Li a história “Que Grande Abóbora Mimi”. O grupo estava agitado antes de começar uma vez que tinham acabado de voltar do recreio. Ainda assim, depois de iniciar a conversa sobre a história e a sua leitura, as crianças ficaram atentas. Passado um tempo, o G. V. começou a deitar-se no chão, a E. a mexer nos atacadores e o F. queria vir para o meu colo.” (Nota de Campo, 28 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

3.2. Revisão da Literatura

“As crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita mesmo antes de ... estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p.9). Isto acontece porque contactam diariamente e em diferentes contextos com o código escrito e com pessoas que o conseguem utilizar. Mais, como as crianças aprendem ao explorar o que se encontra à sua volta e depois refletem sobre isso, vão construindo conhecimentos, sendo que estes são também sobre a literacia (Martins & Santos, 2005).

A emergência da literacia é um processo que vai ocorrendo de forma natural e progressiva, que começa quando as crianças tomam consciência que existe um código escrito (Mata, 2008). Neste processo, a criança tem um papel fundamental porque é ela que, ao explorar as situações do dia a dia vai começar a construir as conceções associadas a diferentes vertentes da língua, sem que nada lhe seja “ensinado”. De realçar que o conceito de literacia emergente pressupõe as relações que existem entre a leitura e a escrita e o facto destas se desenvolverem em simultâneo (Mata, 2008).

Enquanto a criança está a desenvolver a sua literacia, está a adquirir conhecimentos em relação às categorias linguísticas e aos conceitos associados à organização do código escrito (Silva, 2004).

Ferreiro e Teberosky (citados por Martins & Mendes, 1986), referem que a literacia emergente passa por diversas fases que culminam na aquisição do princípio alfabético. Inicialmente as crianças não dão relevância à relação texto/imagem, depois começam a reconhecer alguns símbolos, de seguida já conseguem estabelecer a relação entre o oral e o escrito e, só posteriormente chegam então ao princípio alfabético.

Para que a criança vá evoluindo no seu processo de compreensão da literacia, há alguns fatores que podem ter influência, como o reconhecimento de um maior ou menor número de letras ou uma melhor ou pior capacidade de analisar o discurso oral (Martins & Silva, 1999).

Nesta aprendizagem, o contacto dos livros tem um papel significativo, uma vez que contribui para o imaginário da criança, e, a nível cognitivo, foram identificadas correlações entre esse contacto e a emergência da leitura (Martins & Mendes, 1986).

Como os livros também possuem, à partida, palavras, a escrita passaria a ser também reconhecida (ibidem, 1986).

Sendo o/a educador/a de infância um promotor e mediador das experiências que proporciona ao grupo de crianças com as quais trabalha, é importante que este/a tenha em conta alguns princípios para a sua ação. Estes foram definidos por Martins e Santos (2005), e estão essencialmente relacionados com o respeito pela linguagem das crianças, a valorização das suas descobertas e tentativas de ler e escrever, o seu papel enquanto modelo e a utilização de diferentes materiais e textos. Seguindo esses princípios, é esperado que as crianças tenham alguns comportamentos indicadores da emergência da literacia. Assim, e tal como é defendido por Martins e Santos (2005), é significativamente importante que as crianças recorram e vejam recorrer ao código escrito; compreendam que este pode ter diferentes conteúdos; reconheçam imagens, letras, números e símbolos; compreendam termos como letra, palavra, título, autor e frase; aprendam regras convencionais, como a linearidade e a unidirecionalidade; e compreendam que existe uma relação entre a oralidade e a escrita.

3.3. Roteiro metodológico e ético

A investigação realizada no âmbito da PPS em JI foi feita com todas as crianças do grupo, uma vez que as ações observadas eram feitas em grande grupo, como a análise dos livros e leitura das histórias, ou individualmente mas de forma idêntica para todos, como a realização de uma ficha. A caracterização do grupo pode ser consultada no ponto 1.4 deste relatório.

A natureza da investigação é mista. Quer isto dizer que em parte é qualitativa e em parte é quantitativa. Ao ter uma vertente qualitativa, tenta compreender os diferentes processos (Ferreira & Carmo, 2008). Com isso vai aumentar a proximidade entre o investigador e aquilo que está a ser alvo da sua investigação, tornando-a, desta forma, mais subjetiva (Tomás, 2011). É, para Ferreira e Carmo (2008), uma investigação vista como descritiva, porque o investigador deverá fazer uma análise rigorosa de todos os dados que recolheu e que pretende utilizar. Contudo, e tal como referido anteriormente, existe também uma vertente quantitativa. Esta permite uma manipulação dos dados recolhidos através da observação, com o intuito de descrever e explicar um fenómeno. Segundo Kumar (2011), a investigação quantitativa é definida como uma pesquisa social na qual são utilizados métodos empíricos. Creswell (citado

por Kumar, 2011) refere que a investigação quantitativa é uma forma de investigar que tenta explicar um fenómeno através da recolha dos dados que são posteriormente analisados recorrendo a métodos matemáticos (nomeadamente a estatística). De referir que a análise quantitativa foi realizada com um único grupo com medidas emparelhadas. Assim, uma metodologia mista permite analisar a ação de duas vertentes que se complementam, ou seja, é feita uma análise qualitativa de alguns dados que não podem ser apresentados quantitativamente, enriquecendo assim as conclusões (Morais & Neves, 2007).

O método utilizado para a realização da investigação foi o de estudo de intervenção. Este tipo de estudos é caracterizado pelo facto do investigador intervir na ação (Thiese, 2014). Pode ser realizado de diversas formas, sendo que uma delas é o recurso a um pré e a um pós teste (Thiese, 2014), modelo este escolhido e utilizado aqui. Para a concretização da investigação foram assim realizados um pré-teste (ver anexo G) no início e um pós-teste no final. Estes instrumentos permitem calcular em que medida a intervenção teve impacto, ao serem realizados antes e depois da mesma (Thiese, 2014). A composição dos testes é idêntica e o objetivo era perceber se existiam ou não diferenças nas respostas das crianças. Os dados recolhidos foram convertidos em dados quantitativos e introduzidos no programa *IBM SPSS Statistics*, sendo que para a análise destes se recorreu a Marôco (2014).

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, recorreu-se à observação participante, que me permitiu “cruzar dados a partir de discursos, das atividades ... das relações entre os actores, etc.” (Tomás, 2011, pp.148-149) e também às notas de campo e aos registos fotográfico que, para Kramer (citado por Tomás, 2011), demonstram a realidade que é vivida, sendo suscetível à subjetividade do investigador.

Não se pretende fazer nenhuma generalização, não só devido à pequena dimensão da amostra, mas também porque não existe um termo de comparação com outras realidades e abordagem educativas. A avaliação do impacto que o modelo tem nas crianças é feita tendo por base as técnicas de recolha de dados já referidas.

As variáveis do estudo dividem-se em dependentes e independentes. As primeiras representam os conhecimentos sobre (i) o fim de semana; (ii) convenções da leitura; (iii) distinção entre números e letras; (iv) nomes das letras; (v) escreve letras; e (vi) conhecimento lexical. As segundas são o género e a idade das crianças, as habilitações literárias e a profissão dos encarregados de educação, o número de

irmãos e as características do agregado familiar. Todos estes dados podem ser consultados nos anexos A e B.

Com a intervenção realizada, é esperado que haja um efeito significativo em todas as variáveis, sendo que o mais visível deverá ocorrer na variável “fim de semana”, na variável “convenções de leitura” e na variável “distinção entre números e letras”. Isto porque estas são aquelas que estão relacionadas com atividades ou momentos que as crianças realizam todos os dias.

Para a realização do pré-teste (e também do pós-teste), foi necessário criar perguntas cuja resposta pudesse ser depois traduzida em dados quantitativos. Algumas das perguntas criadas foram assim agrupadas em (i) convenções de leitura; (ii) distinção entre letras e números; e (iii) conhecimento lexical, de forma a facilitar a análise, sendo que as outras são analisadas por si só, como é o caso das crianças conseguirem escrever letras, reconhecer o nome das letras ou conseguirem descrever o que fizeram no fim de semana.

Os testes foram realizados individualmente e fora da sala de atividades, para que as crianças estivessem mais calmas e atentas ao que estava a ser feito. Nas perguntas nas quais foi necessário utilizar letras, foi utilizado sempre o mesmo conjunto (ver anexo H). Tal como pode ser conferido no anexo G, nos testes são referidas obras literárias. As escolhas destas recaíram sobre dois livros que as crianças reconhecem e com os quais estão familiarizadas. No mesmo anexo, pode ser conferido que as letras mencionadas são as vogais e as consoantes oclusivas, que, numa perspetiva fonológica, são as primeiras adquiridas pelas crianças (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). No caso de a criança não reconhecer nenhuma das quatro primeiras letras, as restantes não lhe eram perguntadas. Ainda no anexo no qual está o teste utilizado (ver anexo G), pode ser percebido que, no âmbito do conhecimento lexical, foram pedidas às crianças palavras começadas por dois ataques simples diferentes e por um ataque ramificado com coda. Este aspeto foi pensado tendo por base a literatura, uma vez que, num nível fonológico, os ataques simples são dos primeiros a serem produzidos pelas crianças e os ataques ramificados com coda são dos últimos (Gonçalves et al., 2011). Foi também pedido às crianças que escrevessem as letras que conhecem, como forma de averiguar se elas já conseguem fazer algumas e, no caso afirmativo, se estas são já as representações convencionais ou garatujas (Mata, 2008).

Referindo agora todas as atividades e momentos que tiveram lugar durante esta investigação, é de realçar a leitura de histórias. Para a análise desses momentos, recorreu-se a uma ficha que era preenchida sempre que uma história era lida (ver Anexo I). Após uma reflexão sobre os resultados obtidos é possível perceber que de todas as vezes o leitor refere o título, autor, ilustrador e editora ao grupo. Muitas vezes são as crianças a adivinhar o título tendo em conta a capa e são quase sempre contadas as palavras e as letras do mesmo.

Além desses momentos, houve também outros, mais pontuais e distribuídos no tempo, como a realização de uma ficha na qual tinham de escrever uma carta ao Pai Natal⁶⁴, de uma outra na qual deveriam completar a palavra “NATAL” (ver anexo J), de um ditado gráfico (ver anexo J) e de uma ficha na qual tinham de descobrir todas as vezes que a palavra “Inverno” aparecia (ver anexo J). Também existiu um momento em que uma criança quis escrever o nome dos elementos do grupo que não estavam a cumprir as regras. Foi buscar uma folha e copiou o nome do mapa das presenças (ver anexo K). É também de referir que as crianças escrevem o seu nome sempre que fazem um trabalho, assim como a data. Outros momentos, estes mais centrados na oralidade, passaram pela descoberta da primeira letra do nome dos meses⁶⁵, por descobrir palavras terminadas em “ão”⁶⁶, por longas conversas no tapete sobre um

⁶⁴ “As crianças escreveram uma carta ao Pai Natal. Nela tinham de colar imagens de três brinquedos que quisessem (recortadas de folhetos) e deviam escrever da maneira que sabiam a mensagem que queriam. Posteriormente ditavam o que tinham escrito e o adulto escrevia essa mensagem no verso da folha.” (Nota de Campo, 15 de dezembro de 2016, Sala de Atividades).

⁶⁵ “Ao colocar o dia da semana e o dia do mês, uma criança retirou o cartão do mês do placar. Assim, a educadora pegou nos cartões dos meses todos e disse “janeiro começa por que letra?” “J” disse o A.. Dito isso, começou a mostrar os cartões e a perguntar qual a primeira letra e qual o mês que estava escrito. Quando apareceu o cartão do mês de janeiro, colocaram-no no placar, sendo que viram os cartões dos meses todos.”. (Nota de Campo, 16 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

⁶⁶ “A educadora pediu ao grupo que lhe dissessem palavras terminadas em “ão”. Algumas das referidas eram palavras inventadas.”. (Excerto da Nota de Campo, 13 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

filme⁶⁷ ou sobre a vida⁶⁸. Houve ainda momentos de procura de palavras no dicionário⁶⁹⁷⁰.

No que concerne o roteiro ético, teve-se em consideração os dez princípios enumerados por Tomás (2011). Os objetivos do trabalho foram explicados aos intervenientes (Tomás, 2011), recorrendo-se a uma conversa informal com a educadora e num momento de grande grupo no tapete com as crianças. Com as famílias foi enviada uma explicitação por escrito na caderneta (ver anexo L) e houve colocação de uma apresentação na porta da sala (ver anexo M). Em relação a custos e benefícios (Tomás, 2011), as crianças beneficiaram com a presença de mais um adulto na sala, disposto a ajudá-las.

Ao longo de toda a prática e no presente relatório foi respeitada a privacidade e a confidencialidade de todos os envolvidos (Tomás, 2011). O nome da instituição e dos atores participantes ficaram em anonimato e serão apenas reveladas informações que sejam relevantes para a realização do trabalho do ponto de vista académico. Em relação às decisões sobre quais as crianças a envolver (Tomás, 2011), uma vez que as ações analisadas se passavam em grande grupo ou, mesmo quando eram tempos individuais, estas eram idênticas para todos os elementos do grupo, decidiu-se que a investigação seria feita com todo o grupo. Num balanço intermédio do estágio, e ao analisar as notas de campo, foi perceptível que estas eram maioritariamente sobre um grupo de crianças específico, devido à sua espontaneidade, comportamento e desenvolvimento linguístico. Esse aspeto foi alvo de reflexão e foi modificado no decorrer da restante prática.

Qualquer problemática deve ter fundamentos, na “análise e revisão dos métodos e objetivos” (Tomás, 2011, p. 163). Neste caso, a investigação centra-se

⁶⁷ “O Mt. quis ainda dizer que tinha visto um filme com o irmão e fez o reconto completo do filme “Titanic”.” (Nota de Campo, 4 de janeiro de 2017, Sala de Atividades).

⁶⁸ “Depois disto a educadora conduziu a conversa para o Dia de Todos os Santos que se celebra no nosso país. As crianças discutiram se os mortos iam para o céu ou para o cemitério e chegaram à conclusão que primeiro iam para o cemitério e depois para o céu.”. (Nota de Campo, 31 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

⁶⁹ “De seguida, a educadora perguntou o que queria dizer “Doce ou travessura” e o F. respondeu: “Quer dizer doces por favor”. Com isso a educadora foi buscar o dicionário. Explicou que ali podíamos ver o significado de todas as palavras e que estava organizado por letras. Vimos que “travessuras” começava por “T” e a Iv. disse: “teto” que começava por “T” também. Descobrimos que significava “brincadeira maldosa de crianças.”. (Nota de Campo, 31 de outubro de 2016, Sala de Atividades).

⁷⁰ “À tarde, e depois da leitura da história “Olá, eu sou um livro”, a educadora foi buscar o dicionário e procurámos o significado de algumas das palavras do mesmo, tais como, arrepiar, apoquentar e intrigar.”. (Nota de Campo, 25 de novembro de 2016, Sala de Atividades).

sobretudo nas áreas do saber como a pedagogia e o português, nomeadamente o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (Silva et al., 2016). Posterior à definição da teoria, há que planificar e definir os objetivos e métodos a que a investigação vai recorrer (Tomás, 2011). Tal como foi mencionado na metodologia, trata-se de um estudo de intervenção e tem como principal objetivo perceber qual o impacto da ação educativa na emergência da literacia. Ainda antes da prática, deve existir um consentimento informado (Tomás, 2011) por parte de todos. Este foi sempre feito em conversas informais, quer com a equipa educativa quer com as famílias. Com as crianças foi realizado durante um momento de conversa no tapete. Houve ainda a elaboração de um protocolo de consentimento informado assinado pelas famílias relativamente ao uso das fotografias tiradas ao grupo (ver anexo N). Não sendo realizado um resumo dos resultados, pode ser feito um “processo de devolução ao longo do trabalho” (Tomás, 2011, p.166), quer isto dizer que foram feitos registos e existiram diversas conversas sobre o tópico com a educadora cooperante. Toda a investigação e trabalho realizado teve impacto no grupo (Tomás, 2011), porque as crianças tiveram contacto com diferentes histórias ou momentos orientados pela estagiária. Para esta, o impacto está essencialmente relacionado com a construção da identidade profissional e com observação de uma prática centrada na oralidade e na promoção do desenvolvimento cognitivo.

Existiu, ao longo de todo o processo, a necessidade de transmitir informações às crianças e aos adultos envolvidos (Tomás, 2011), sendo para isso utilizado o discurso oral em conversas informais e as fotografias. Fazendo o paralelismo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, é possível perceber que as atitudes que foram tomadas pretendem também respeitar os princípios nela definidos, sendo eles a Competência, a Responsabilidade, a Integridade e o Respeito (APEI, 2011).

3.4. Apresentação dos dados

Para a análise e posterior apresentação dos resultados foi utilizado, como referido anteriormente, o programa *IBM SPSS Statistics*. Após a introdução dos dados, foi possível dividir a análise em três tópicos (i) análise da distribuição das variáveis dependentes; (ii) análise das médias e desvios-padrão; e (iii) análise da significância

das diferenças de médias. Além desses fatores, foi ainda realizada uma análise qualitativa de alguns dos dados recolhidos nos questionários.

3.4.1. Análise da distribuição das variáveis dependentes

A fim de definir que tipo de testes se deveria utilizar nas análises de significância das diferenças de médias, começou-se por fazer a análise da assimetria.

Análise da assimetria no Pré-Teste

		Fim de semana	Nome das letras	Escreve letras	Convenções Leitura	Distinção Números Letras	Conhecimento Lexical
N	Válido	19	19	19	19	19	19
	Omisso	1	1	1	1	1	1
Assimetria		-0,34	0,10	-0,58	0,75	0,18	1,27
Erro padrão da assimetria		0,52	0,52	0,52	0,52	0,52	0,52
z		-0,65	0,19	-1,12	1,44	0,35	2,44

Tabela 1

Análise da assimetria no Pós-teste

		Fim de semana Pós-teste	Nome das letras Pós-teste	Escreve letras Pós-teste	Convenções Leitura Pós-teste	Distinção Números Letras Pós-teste	Conhecimento Lexical Pós-teste
N	Válido	20	20	20	20	20	20
	Omisso	0	0	0	0	0	0
Assimetria		0,44	0,22	0,68	-0,47	-0,35	-0,52
Erro padrão da assimetria		0,51	0,51	0,51	0,51	0,51	0,51
z		0,86	0,43	1,33	-0,92	-0,69	-1,02

Tabela 2

Como as tabelas 1 e 2 mostram, todos os valores de z são inferiores a 1,96 (Howitt & Cramer, 1997) à exceção da última variável no pré-teste e todos são inferiores a 1,96 no pós-teste.

Por essa razão realizar-se-ão testes paramétricos em todas as variáveis (testes *t* para amostras emparelhadas) e testes não paramétricos na última variável (*Wilcoxon* para amostras emparelhadas) para verificar se há diferenças significativas a referir entre o pré-teste e o pós-teste.

3.4.2. Análise das médias e desvios-padrão

A tabela 3 mostra as médias que foram obtidas nos dois momentos de avaliação.

Médias obtidas nos momentos de avaliação			
	N	Média	Desvio Padrão
Fim de semana Pré-teste	19	1,21	0,71
Fim de semana Pós- teste	20	1,40	0,50
Nome das letras Pré-teste	19	0,95	0,78
Nome das letras Pós- teste	20	1,15	1,09
Escreve letras Pré-teste	19	1,26	0,87
Escreve letras Pós-teste	20	1,35	0,49
Convenções Leitura Pré-teste	19	3,89	1,91
Convenções Leitura Pós-teste	20	6,55	3,25
Distinção Números Letras Pré-teste	19	2,32	1,92
Distinção Números Letras Pós-teste	20	3,05	2,06
Conhecimento Lexical Pré-teste	19	1,05	1,39
Conhecimento Lexical Pós-teste	20	3,45	1,88

Tabela 3

As médias sugerem que os conhecimentos das crianças são maiores nos segundos momentos de avaliação, em todas as variáveis.

3.4.3. Análise da significância das diferenças de médias

Os testes t para amostras emparelhadas produziram os seguintes resultados (tabelas podem ser consultadas no anexo O):

- Fim de semana ($t_{(18)} = -2,19$, $p=0,04$)
- Convenções da leitura ($t_{(18)} = -3,37$, $p=0,003$)
- Distinção de números e letras ($t_{(18)} = -2,97$, $p=0,008$)

Em conclusão, os conhecimentos das crianças no pós-teste aumentaram significativamente quando comparados com o pré-teste, isto é, houve um aumento do número de crianças que conseguiam fazer um relato do seu fim de semana, que eram capazes de pôr em prática algumas convenções da leitura (colocar um livro na posição correta, ler o seu título, mostrar as imagens do livro) e que sabiam distinguir letras e números, agrupando-as segundo esse critério.

Nas variáveis “Nome das letras” e “Escreve letras”, não se verificaram diferenças significativas ($p > 0,05$).

No teste de *Wilcoxon*, realizado com a variável “Conhecimento lexical” (ver anexo P), e comparando o desempenho das crianças entre o pré e o pós-teste, verificou-se que havia uma diferença muito significativa ($z = -3,53$, $p < 0,001$) sendo os conhecimentos lexicais das crianças significativamente superiores no pós-teste.

Análises preliminares não revelaram a existência de correlações significativas entre os conhecimentos das crianças e os níveis de escolaridade e profissão dos encarregados de educação, bem como não se verificam quaisquer diferenças em função do género das crianças (ver anexo Q).

3.4.4. Análise qualitativa

Da informação recolhida, falta apenas ressaltar algo que os dados quantitativos não permitiram discriminar. Aquando da escrita das letras, no pós-teste, todas as crianças conseguiram fazê-lo. Contudo, existem seis crianças que realizam garatujas e cinco que misturam garatujas com letras. Quando comparamos estes dados com os do pré-teste, nos quais três crianças não realizaram qualquer produção, três fizeram garatujas e oito que misturaram garatujas com letras, percebemos que também neste sentido houve um impacto da intervenção, uma vez que o contacto com o código escrito levou as crianças a tentarem escrever ou a aperfeiçoarem a sua escrita.

3.4.5. Síntese de Resultados

Em síntese, há um efeito significativo da intervenção feita com as crianças no desenvolvimento de diversas competências de literacia, nomeadamente (i) na sua capacidade para oralizar acerca de acontecimentos passados (fim de semana); (ii) nos seus conhecimentos das principais convenções associadas à leitura (convenções de leitura); (iii) na progressiva distinção entre números e letras (distinção de números e letras); e (iv) na capacidade de produzir palavras novas a partir de uma estrutura silábica fornecida (conhecimento lexical). O facto de não se terem verificado diferenças significativas na identificação do “Nome das letras” e na “Escrita de letras”, sugere que as crianças estão a fazer as conquistas necessárias à descoberta, posterior, do princípio alfabético que ainda não está, como se esperava, acessível.

3.5. Discussão dos dados

Após a apresentação dos resultados a que a investigação chegou, resta esclarecer de que forma é que esses podem ser explicados tendo em conta a prática.

Relativamente ao aumento, por parte das crianças, da capacidade de oralizar as suas vivências passadas, é significativo referir que todas as semanas existiam pelo menos dois momentos nos quais as crianças tinham de o fazer: na segunda-feira de manhã, durante a conversa no tapete, momento em que cada um falava do seu fim de semana; e na quarta-feira, também de manhã, quando o grupo tentava explicar à estagiária o que tinham feito na terça-feira à tarde, horário no qual não se encontrava no JI por ter aulas na Escola Superior de Educação de Lisboa. Fica assim perceptível que esta capacidade foi trabalhada com as crianças e teve resultados.

A leitura de histórias é algo que, durante a prática, acontecia quase diariamente. Isso faz com que o grupo tenha um contacto próximo com os livros e com a forma como estes são lidos. De salientar que antes de qualquer obra ser trabalhada com as crianças, é-lhes apresentado o título, o autor, a editora, por vezes é lido o resumo e são ainda feitas algumas atividades, como contar palavras, distinguir capa de contracapa, ou até adivinhar o título e a história tendo por base as imagens. Com este contacto regular, as crianças vão compreendendo de que forma é que o livro é colocado corretamente, compreendendo a direcionalidade da leitura. Percebem que todas as histórias tem um título e conseguem conta-la tendo por base as imagens, que mostram no final a quem as está a ouvir. Estão a imitar os comportamentos dos leitores que conhecem (Mata, 2008). Mas mais do que isso, com o tempo, a grande maioria das crianças do grupo foi tomando consciência que ainda não sabe ler. Reconhecem que existe um texto e uma imagem, mas, contudo não se aventuram a contar a história porque não conseguem ainda decifrar o código escrito. Todas estas estratégias de abordagem aos livros, e até o facto de referirem que não conseguem ler, comprovam que houve uma melhoria nos conhecimentos das convenções de leitura (Mata, 2008).

No que diz respeito à progressiva distinção entre números e letras, esta parece estar relacionada com a introdução da data no contexto diário do grupo. Até meados de dezembro, as crianças apenas tinham de colocar o seu nome nos trabalhos, não existindo grande contacto escrito com os números. Por volta dessa altura a educadora começou a pedir que escrevessem também a data. Assim, o adulto escrevia-a no

quadro recorrendo apenas a símbolos numéricos e as crianças deviam copiar para os seus trabalhos. Com essa introdução, a demarcação entre o código numérico e o código escrito começou a ser gradualmente compreendida.

A capacidade de produzir palavras novas tendo por base uma estrutura silábica dada foi também algo que as crianças fizeram algumas vezes na prática. Por vezes, e tal como aconteceu nos testes, era dado um som às crianças e estas tinham de dizer palavras que comessem dessa forma. Outras vezes era-lhes dado um som final e tinham de dizer palavras que terminassem com aquele som, formado rimas.

Por fim, os resultados do estudo indicam também que as crianças ainda estão a fazer as conquistas necessárias para mais tarde compreenderem o princípio alfabético. Era esperado que este ainda não tivesse acessível uma vez que a apropriação deste princípio requer um nível de raciocínio conceptual mais avançado (Silva, 2004). Isto porque para conseguir ter esta capacidade consolidada, a criança tem de articular as “competências de análise explícita das palavras nos seus segmentos fonémicos com conhecimentos relativos ao nome das letras” (Silva, 2004, p.188). Estas competências não estão ainda adquiridas pelas crianças do grupo com o qual foi realizada a intervenção.

Fica assim perceptível que a investigação vem comprovar os resultados de outros estudos.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

A PPS permitiu aos estagiários contactarem com diferentes práticas, meios socioeducativos e profissionais, e levou-os a compreenderem diversas técnicas e estratégias. Deste modo, “os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objetivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.20). Daí resultam novos saberes e reflexões (Arezes & Colaço, 2014) que ajudam os estagiários a fazerem um balanço entre a prática e a teoria aprendida ao longo da Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Neste capítulo pretende-se realizar uma análise do percurso feito ao longo de toda a PPS, abrangendo esta dois módulos – Creche e Jardim-de-Infância. Dessa

forma, a reflexão será iniciada com o primeiro módulo referido como forma de melhor se compreender a evolução. Ao longo de todo o processo serão consideradas as dimensões individuais e coletivas do processo experienciado, sendo que as afirmações serão corroboradas, sempre que possível, com notas de campo. Para melhor contextualizar o tópico, as reflexões diárias podem ser consultadas em anexo (ver anexo R) assim como as semanais (ver anexo S).

Quando iniciei o estágio na valência de creche, senti que tudo era novo. Além de ser o primeiro grande estágio na prática, ia decorrer num contexto com o qual não tinha tido nenhum contacto, salvo dois dias de observações realizados no âmbito de uma opcional que tive na licenciatura. Assim que lá cheguei, fui recebida pela educadora e pelas duas auxiliares de sala, e estas disponibilizaram-se para me ajudar no que eu precisasse, sendo que me viam como parte integrante da equipa⁷¹. Algumas crianças estranharam a minha presença, e, como não quis ser intrusiva, elas foram-se adaptando, cada uma ao seu ritmo. Foi através desta posição, da construção de uma intervenção gradual adaptada a todos os envolvidos, e da resposta aos interesses e necessidades do grupo, que fui estabelecendo as relações com cada uma das crianças. Esta temática também se aplica às crianças do jardim-de-infância. Partindo de uma relação baseada na confiança que o grupo foi tendo em mim, tentei proporcionar-lhe um ambiente no qual prevalecessem valores como o carinho e a autonomia, assim como interações que permitissem o desenvolvimento e a aprendizagem (Portugal, 2011).

Alguns dos princípios que eu defini que deveriam guiar a minha ação (cf. pág. 19) eram colocados em prática na creche, uma vez que eram defendidos pelo modelo adotado, o do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este apresenta uma tentativa de democratizar a escola, promovendo os direitos humanos e da criança (Folque & Bettencourt, no prelo). Para isso aposta numa formação cooperada entre adultos e crianças. De realçar que o modelo ainda está a ser adaptado à creche, tentando-se que haja um equilíbrio entre os princípios definidos e as práticas na valência (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). Esta relação de proximidade entre o que eu acreditava que deviam ser os princípios que regeriam a minha prática e os princípios que ali eram

⁷¹ “Durante a reunião com a educadora, esta explicou-me que, embora apenas ela, e neste momento eu, tenhamos “responsabilidade pedagógica”, podemos contar sempre com as auxiliares para tudo o que precisarmos e que há até tarefas que é quase apenas a auxiliar de ação educativa que faz com as crianças uma vez que a ela [educadora] está ocupada com outra atividade.” (Nota de Campo de creche, 26 de fevereiro de 2016, Sala de Reuniões)

utilizados, fez com que a minha apropriação dos mesmos aumentasse, adquirindo diversas estratégias para os colocar em ação. Considero, por isso, que puder realizar a PPS num contexto que utilizava o modelo foi uma mais-valia para a construção da minha profissionalidade.

Existiram alguns temas sobre os quais eu senti necessidade de refletir, como foi o caso da gestão de conflitos ou do assumir, por parte da criança, o papel do adulto. A pesquisa que realizei sobre os tópicos, assim como a prática, permitiram estabelecer algumas relações com possíveis ações e todo esse processo reflexivo contribuiu para a melhor definição da minha profissionalidade.

Outro fator importante foi a relação com a equipa educativa. A relação de trabalho estabelecida entre a equipa e o/a estagiário/a deve ser baseada na partilha (Rosa & Silva, 2010). Embora não tenha existido uma grande empatia a nível pessoal, o trabalho colaborativo, tendo por base a entreaajuda e disponibilidade foi posto em prática. Isso permitiu perceber que “uma comunicação clara ... baseada em ... respeito e confiança ... [é] um modelo para a comunicação entre profissionais” (Portugal, citada por Matias & Vasconcelos, 2010). Foi fundamental para a construção da minha identidade profissional, uma vez que, no futuro, poderei trabalhar com outras pessoas com as quais não estabeleça uma relação pessoal, mas consiga, ainda assim, estabelecer uma boa e securizante relação profissional.

O processo de planificar também se revelou um pouco complexo no início, porque além de conciliar espaços e materiais, existia o fator tempo, assim como também tinha de me adequar às necessidades do grupo e às intenções definidas (Rosa & Silva, 2010). Durante a formação académica, as planificações que foram realizadas tiveram sempre como destinatários, adultos. Quer isso dizer que os tempos de realização de tarefas eram muito inferiores àqueles que um grupo necessita. Mais, a compreensão do que está a ser pedido é, por vezes, mais fácil para um adulto do que para uma criança. Assim, algumas atividades tiveram de ter a colaboração da restante equipa educativa para que, com o tempo, o grupo se fosse adaptando⁷²

⁷² “Para a sessão de ginástica, o grupo foi separado em dois grupos mais pequenos para que a gestão fosse mais fácil. A sessão consistiu num aquecimento, no qual recorri à técnica do “STOP” para que as crianças parassem e ouvissem o que tinham de fazer de seguida. No corpo da sessão, o grupo foi dividido novamente em dois e, em paralelo, tiveram de percorrer um pequeno percurso no qual foram trabalhados maioritariamente movimentos da motricidade grossa, como o correr, saltar e subir. No final, houve um momento de relaxamento e retorno à calma. A educadora esteve presente a ajudar-me a gerir a sessão, principalmente a auxiliar

Seguiu-se o JI, sendo que quando este se iniciou já tinha passado pelo estágio em creche e já tinha, por isso, a construção da profissionalidade um pouco mais definida. Aqui pude observar e participar na adaptação de seis crianças, quer ao restante grupo (que já estava junto no ano transato), quer às dinâmicas do JI⁷³. Percebi a importância que tem respeitar os tempos destas, mas ir fazendo um trabalho conjunto para que também elas consigam seguir os tempos do grupo. Mais, também o trabalho com as famílias ganha maior destaque, na compreensão de comportamentos e no reconhecimento de interesses e especificidades da criança.

Depois da experiência em creche, também foi importante perceber que é possível criar uma relação de empatia com a equipa com quem se trabalha. A fluidez de discurso e a partilha de preocupações é maior, assim como a partilha de informações sobre diversos tópicos⁷⁴. É feito um acompanhamento mais próximo, com orientações e entreajuda (Matias & Vasconcelos, 2010).

Existiram algumas situações, principalmente relacionadas com a vida pessoal de cada criança que me marcaram (ver anexo R, reflexão diária de 12 de janeiro). Em conjunto com a educadora cooperante, com as outras educadoras e com as minhas colegas de estágio, percebi que vou ter contacto com muitas crianças com diversos problemas e que embora tenha de fazer o possível para as ajudar, tenho de reagir de forma menos impulsiva e não deixar que isso me afete de forma tão direta.

No contexto de JI não existia um modelo pedagógico seguido, sendo que a forma como as dinâmicas das salas eram organizadas dependia da educadora, tendo esta que ter em consideração o PAA. Contrastando com o que vi em creche, na qual existia um modelo, compreendi que ambas as maneiras de trabalhar são válidas e que não há grandes melhorias de um para o outro. Ainda assim, cumprir o PAA nem sempre era fácil, quando se tinha de conciliar com o projeto que eu estava a realizar, com as atividades da educadora e com os interesses do grupo.

Foi também neste contexto que pude perceber o impacto que o trabalho com as famílias tem. Em creche, as famílias envolviam-se bastante em tudo o que

mais um dos grupos sendo que eu estava a auxiliar mais o outro.” (Nota de Campo de creche, 20 de maio de 2016, Sala Polivalente)

⁷³ “O G. V. estava mal sentado no tapete. A Iv. olhou para ele e começou a colocar as pernas dele “à chinês” e a dizer-lhe, por gestos, como se devia sentar e estar. Ele olhou para ela e tentou fazer como ela lhe dizia” (Nota de Campo, 17 de novembro de 2016, Sala de atividades).

⁷⁴ “A educadora falou comigo no final do dia para me dizer algumas reações que tinha tido na reunião com as famílias. Quis falar comigo de todos os casos para que eu soubesse de tudo o que se passava.” (Nota de Campo, 5 de janeiro de 2016, Sala de Atividades).

pudessem e a relação que tinham com a educadora era muito próxima. Aqui, as famílias não entravam na sala e só se envolviam caso isso lhes fosse pedido. Tentei modificar um pouco isso porque em creche percebi que esse envolvimento traz benefícios para todos. Ainda assim, em JI, como as famílias tinham uma relação próxima com a educadora – mas não como em creche – foi mais fácil eu aproximar-me destas, fazendo com que elas, com o tempo, me vissem a mim como educadora também.

Este processo, que no total equivale a 28 semanas de intervenção na prática, contribuíram para me ajudar a crescer e a definir a minha identidade profissional. A observação e utilização de diversas estratégias, a gestão do grupo em diversos momentos, as planificações e avaliações, a realização de reflexões diárias sobre uma inquietação e de reflexões semanais sobre um tópico de interesse, assim como as brincadeiras com as crianças foram tudo fatores que influenciaram a minha ação e a construção do que pretendo ser enquanto educadora. Para Sarmento (2009), essa construção, além da dimensão pessoal, tem também uma dimensão coletiva. Aqui, além das interações que proporcionam ajuda e cooperação, também as trocas de experiências são importante e para isso muito contribuiu o facto de realizar o estágio em instituições nas quais estivessem mais colegas. Todos os momentos de almoço ou de pausa serviram para partilhar angústias e para perceber diferentes formas de trabalho ou abordagens distintas de fazer a mesma atividade. Foi importante poder estabelecer ou, nalguns casos, fortalecer, estas relações, uma vez que, mesmo que de formas diferentes, todas estávamos a passar pelos mesmos processos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É esperado que ao longo da PPS “os estudantes estagiários desenvolvam atitudes, competências e saberes específicos da prática profissional em educação de infância” (Costa & Caldeira, 2015, p.113). A intervenção é assim concebida como um processo evolutivo na qual se defende que, através da observação e da prática, o/a estagiário/a vai aprender novas estratégias, conhecimentos e saberes mais específicos.

Após o estágio realizado em creche, estas catorze semanas em JI ajudaram a compreender novos processos e a adquirir novas competências. Como seria estabelecida a relação com a equipa educativa era uma incógnita, assim como não se

sabia como o grupo ia reagir à presença de mais um adulto na sala. Logo de início foi perceptível que ambas as relações iam ser criadas de forma natural e delas adveio um sentimento de pertença, quer à equipa quer ao grupo, que permitiu que o estágio se realizasse sem problemas.

Um outro fator importante deste relatório, e que merece destaque, é o facto de nele constar uma investigação realizada durante a prática. A escolha do tema não foi fácil. Inicialmente pretendia-se abordar um tópico da área do conhecimento do mundo por ser uma área na qual a estagiária se sentia mais à vontade e pelo grupo não realizar muitas atividades sobre nesse domínio. Contudo, e após uma conversa com o supervisor institucional, foi perceptível que a ação da educadora cooperante seria um tópico mais relevante pela forma como esta estimulava as crianças ao nível cognitivo, principalmente no domínio da linguagem oral, muito através das histórias. A escolha mostrou-se adequada e dos dados recolhidos ficou comprovado que existiram resultados positivos no desenvolvimento da emergência da literacia nas crianças do grupo.

Ainda de ressaltar a importância que a prática, assim como as relações estabelecidas, teve na profissionalidade da estagiária. Todos os momentos partilhados com as crianças, fossem eles a leitura de uma história ou momentos de brincadeira no exterior, foram ricos em interações e aprendizagens para os envolvidos. Também as conversas com a educadora e as trocas com as colegas de estágio foram uma mais-valia no sentido que ajudaram na construção conjunta da identidade enquanto educadores de infância.

Em suma, a PPS foi um processo repleto de vivências, experiências e conhecimento adquiridos que contribuíram para que, no futuro, a ação enquanto educadora de infância seja mais adequada e estruturada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110–137.
- Bento, A. (2009). *Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade?* Funchal.

- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113–120). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Fantacholi, F. (2011). Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. *Revista Científica Aprender*, 5. Consultado em <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>.
- Ferreira, M. (2004). «À porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65–78). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guião para Auto-Aprendizagens* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Folque, M. & Bettencourt, M. (no prelo). *O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13–34.
- Fonseca, A. & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 164–171). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? : Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Curricular, Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howitt, D. & Cramer, D. (1997). *An introduction to statistics in Psychology: a complete guide for students*. Edinburgh: Prentice Hall.

- Kumar, R. (2011). *Research Metodology: a step-by-step guide for beginners* (3^a ed). Londres: Sage.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A Qualidade do contexto na Educação de Infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(3), 137–154.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6^a ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, M. & Mendes, A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(5), 45–65.
- Martins, M. & Santos, A. (2005). Avaliação das práticas de leitura e de escrita em Jardim-de-Infância. *GEDEI*, 7, 59–69.
- Martins, M. & Silva, A. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1(17), 49–63.
- Mas, M. (2014). *Diplejia: parálisis que afecta a las piernas*. Retrieved from <https://neuropediatra.org/2014/11/12/diplejia-en-la-paralisis-cerebral-infantil/>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Curricular, Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: O processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 17–41.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75–104.
- Morrison, J., Storey, P. & Zhang, C. (2015). Accessible Family Involvement in Early Childhood Programs. *Dimensions of Early Childhood*, 43(1), 33–38.
- Nabuco, M. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa: A avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 81–90.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 141–160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99–108.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61–108). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. & Formosinho, J. (2005). Para uma Pedagogia de Infância ao Serviço da Equidade: O Portfolio como visão alternativa da avaliação. *Infância E Educação: Investigação E Práticas*, 7, 22–46.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir E Investigar Sobre a Prática Profissional*, 2(2), 5–28.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Rocha, C. & Ferreira, M. (2016). “... Porque agora as crianças são bebés!”: Mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal - O caso da alimentação. *Trama Interdisciplinar*, 7(2), 125–145.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância: A organização do ambiente educativo. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43–63.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52–57.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46–64.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(22), 187–191.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Thiese, M. (2014). Observational and interventional study design types: an overview. *Biochem Med*, 24(2), 199–210.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo...” *Cosmopolitismo, Participação e*

Direitos das Crianças. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (E) Educar*, 12, 109–117.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. *Diário da República n.º 201/01 – I série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro. *Diário da República n.º 206/08 – 2ª série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Despacho normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio. *Diário da República n.º 88/15 – 2ª série*. Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário: Lisboa.

Outros Documentos Consultados:

Projeto Curricular de grupo (2015/2016)

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2016)

Regulamento Interno do Agrupamento (2013-2017)